

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2023, № 2

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2023, № 2 (157)

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

Founders:

Institute of pedagogy, psychology and social problems

EDITORIAL:

Head editor:

E. Levina, doctor of pedagogic sciences

Deputy editor:

S. Khusainova, doctor of psychological sciences

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

Editor and translator:

A. Cats, candidate of pedagogic sciences

BOARD:

N. Ansimova, doctor of psychological sciences, full professor (Russia)

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

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

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

R. Zinnurova, doctor of social sciences, full professor (Russia)

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

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

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

G. Matushansky, doctor of pedagogical sciences, full professor (Kazan, Russia)

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

T. Petrova, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

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

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

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

A. Tadić, PhD in Pedagogy (Serbiya)

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

T. Shulga, doctor of psychological sciences, full professor (Moscow, Russia)

I. Yusupov, doctor of psychological sciences, full professor (Russia)

N. Yakovleva, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

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

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

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

Address of edition: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 110.

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

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

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

When quoting a reference to the journal is obligatory.

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2023, № 2 (157)

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

Учредитель:

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Левина Е.Ю., доктор педагогических наук

Зам. главного редактора:

Хусаинова С.В., доктор психологических наук

Камалеева А.Р., доктор педагогических наук, доцент

Редактор, переводчик:

Кац А.С., кандидат педагогических наук

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Ансимова Нина Петровна, д.псих.н., профессор (Ярославль, Россия)

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

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

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

Зиннурова Рушания Ильшатовна, д.соц.н., профессор (Казань, Россия)

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

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

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

Матушанский Григорий Ушеревич, д.п.н., профессор (Казань, Россия)

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

Петрова Татьяна Николаевна, д.п.н., профессор (Йошкар-Ола, Россия)

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

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

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

Тадик Александр, доктор педагогических наук (Сербия)

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

Шульга Татьяна Ивановна, д.псих.н., профессор (Москва, Россия)

Юсупов Ильдар Масгудович, д.псих.н., профессор (Казань, Россия)

Яковлева Надежда Олеговна, д.п.н., профессор (Краснодар, Россия)

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

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

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Адрес редакции: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 110

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

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

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

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Методология образования

Стукалова О.В., Левина Е.Ю. ГУМАНИТАРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ПОЗНАНИЯ В КОГНИТИВНОЙ ПЕДАГОГИКЕ.....	7
Попкова Т.Д. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ СЕГОДНЯ: ОЖИДАНИЯ, РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	14
Сазонова Т.В., Кирьякова А.В., Белоновская И.Д. ГИБКИЕ СТРАТЕГИИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В ИНТЕРЕСАХ ТЕРРИТОРИИ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	20
Вильданов И.Э., Сафин Р.С. ВОЗМОЖНА ЛИ ЭВОЛЮЦИЯ КЛАСТЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ЭКОСИСТЕМУ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА?.....	27
Сираева М.Н. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА.....	35
Мантуленко В.В., Горячев М.Д. ЦИФРОВЫЕ МЕДИА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПОДРЫВНЫЕ ИЛИ ПОДДЕРЖИВАЮЩИЕ ИННОВАЦИИ?.....	46
Хорошун К.В., Трунова Е.А., Мовсисян М.М. САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: АВТОРСКИЕ МОДЕЛИ И МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ.....	52

Подготовка педагогов

Селиванова Е.А. ПРИНЦИПЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБМЕНА ЗНАНИЯМИ МЕЖДУ ПЕДАГОГАМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	61
Коваленко Е.С., Кузуб Н.М. ОБУЧЕНИЕ ДОКАЗАТЕЛЬСТВУ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ УТВЕРЖДЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ НА ОСНОВЕ ТАКСОНОМИИ БЛУМА.....	67
Гончаренко И.Г. ЯЗЫКОВЫЕ КОРПУСА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ.....	75
Салаватулина Л.Р., Резникова Е.В. ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ВОЛОНТЕРСТВУ.....	83

Высшее образование

Гулов А.П. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТРЕК УЧАСТНИКОВ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	89
Симонова О.Б., Барашян В.К. ПРИМЕНЕНИЕ СИМУЛЯТОРОВ РЕАЛЬНОСТИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ.....	96
Гришина Т.В., Шайхутдинов Т.Ф., Хабибуллин Ф.Ш., Ахметзянов В.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ АРХИТЕКТОРОВ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....	105
Сайфуллин М.Ш., Валеева Н.Ш. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ОФИЦИАЛЬНОГО ДОКУМЕНТИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ	111

Князькова О.И., Чивилева И.В., Романов В.В., Жебраткина И.Я. КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	118
Сарапулова А.В., Ноговицина О.В. РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ИНТУИЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	127
Чалахян А.Л. РАЗВИТИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В РАЗНОУРОВНЕВОЙ ГРУППЕ.....	135
Кутепова О.С., Сергеева М.Г., Губайдуллина Г.Т. ТЕСТИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	143
Янина М.Н., Чэнь И. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДИРИЖЕРА-ХОРЕМЕЙСТЕРА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	153

Профессиональное образование

Юсупов В.З., Башкирова Л.И., Мухаметзянова Ф.Г. МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В КОЛЛЕДЖЕ НА ОСНОВЕ КЛАСТЕРНОГО ПОДХОДА.....	159
--	-----

Общее образование

Федосова И.В., Ушева Т.Ф., Рожкова Н.А. ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ.....	169
Нестерова А.А. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1990–2000-х гг.....	177

Дополнительное образование

Комаров А.В. ВОЗМОЖНОСТИ ИМПРОВИЗАЦИОННЫХ ИГР В ВОСПИТАНИИ ТВОРЧЕСКИ АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ.....	185
---	-----

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

Ничипоренко Н.П. ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ДЕПРЕССИИ С ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПОДРОСТКОВО-ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	192
Сапаров А.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В СФЕРЕ ИГРОВЫХ IT ТЕХНОЛОГИЙ.....	200
Белова Т.А., Щербинина О.С. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОРГАНИЗАЦИИ.....	208

Общая психология

Хусайнова С.В., Лебедчук П.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПОЛОГИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТА И ЕГО АДАПТАЦИИ В УСЛОВИИ ИЗМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	216
Каяшева О.И. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ РЕФЛЕКСИИ КОНЕЧНОСТИ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКОМ.....	222
Гончаренко Е.В., Аргун С.Н., Миквабия З.Я., Тайсаева С.Б., Джокуа А.А., Полякова Е.В. ФИЛОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ЖЕСТОВ-МАНИПУЛЯТОРОВ В БЕЗЫНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ДЕТЕКЦИИ ЛЖИ.....	228

СОЦИОЛОГИЯ

Миненко В.Г., Романов Д.А., Шапошников В.Л. ВЗАИМОСВЯЗЬ НАУКОМЕТРИИ И УПРАВЛЕНИЯ НАУКОЙ.....	235
Бовкунова А.В., Богданов Д.Е., Гальцев А.В. ДИАЛОГ РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ И РЫНКА ТРУДА.....	243
Беляев В.А., Калимуллина Э.Р. ФУНКЦИОНАЛ СРЕДНИХ ГОРОДОВ.....	250
Информация.....	258

ПЕДАГОГИКА

Методология образования

УДК 378

Гуманитарное измерение познания в когнитивной педагогике

Humanitarian dimension of cognition in cognitive pedagogy

Стукалова О.В., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», г. Казань, stukalova@obrazfund.ru

Левина Е.Ю., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», г. Казань, frau.levina2010@yandex.ru

Stukalova O., Institute of pedagogy, psychology and social problems, Kazan, stukalova@obrazfund.ru

Levina E., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, frau.levina2010@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.001

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

Ключевые слова: когнитивная парадигма образования, когнитивная педагогика, гуманитарное измерение, познание, развитие человека.

Keywords: cognitive paradigm of education, cognitive pedagogy, humanitarian dimension, cognition, human development.

Аннотация. Несмотря на дескриптивный характер педагогики как гуманитарной науки в силу ее высокой практической применимости возникает необходимость в социо-гуманитарном сопровождении и измерении процесса достижения результатов обучения. Как измерить процесс обучения, воспитания и развития человека, знания и познание? Представленный в настоящем исследовании ракурс открывает серию публикаций авторов на тему педагогических измерений. В ходе развития когнитивной парадигмы образования авторы рассматривают идею гуманитарных измерений в корреляции с потенциалом квалиметрии, объединяющей методы количественной оценки качества различных объектов. Цель статьи: рассмотреть критерии гуманитарного измерения научного познания в русле идей человеко-, культуро-, социо- и природосообразности как метапринципов когнитивной педагогики. Базируясь на методологии когнитивной парадигмы образования и аксиологическом подходе, авторами раскрыты проблемы современного познания и показана необходимость осмысления непрерывной взаимосвязи ценностей научного познания и ценностей культуры с позиций человекообразного образования. Представлены принципы организации познающей системы в рамках образования и раскрыты ключевые позиции системы гуманитарных измерений в концепции когнитивной педагогики.

Abstract. Despite the descriptive nature of pedagogy as a humanities, due to its high practical applicability, there is a need for socio-humanitarian support and measurement of the process of achieving learning outcomes. How to measure the process of education, upbringing and human development, knowledge and cognition? The perspective presented in this study opens a series of publications by the authors on the pedagogical measurements topic. In the course of the education cognitive paradigm development, the authors consider the idea of humanitarian measurements in correlation with the potential of qualimetry, which combines methods for quantifying the quality of various objects. The purpose of the article: to consider the criteria for the humanitarian dimension of scientific knowledge in line with the ideas of human-, cultural-, socio- and nature-conformity as metaprinciples of cognitive pedagogy. Based on the methodology of the education cognitive paradigm and the axiological approach, the authors reveal the problems of modern knowledge and show the need to comprehend the continuous relationship between the values of scientific knowledge and the values of culture from the standpoint of human-like education. The principles of organizing the cognitive system within the framework of education are presented and the key positions of the humanitarian measurements system in the concept of cognitive pedagogy are revealed.

Введение. Практическим приложением когнитивной парадигмы образования, разработанной учеными Института педагогики психологии и социальных выступает когнитивная педагогика, которая преодолевает определенные препятствия в процессе своего становления [1-4]. Осмысление оснований когнитивной педагогики [5] связано с углублением представлений о структуре и характере предпосылок познавательной деятельности, с преодолением представлений о ней как сфере исключительно рациональной, и введением в комплексные процессы познания мира контекстов культуры, ее социальной динамики, природосообразности содержания образования и организации образовательных процессов, нацеленных на развитие Человека Будущего.

В ряду социогуманитарных наук именно педагогика обладает наиболее прикладным характером внедрения, представляя собой жизнеобеспечивающую сферу развития каждого человека. Разрыв между теорией педагогики и реалиями образовательной практики огромен. Возникает проблема измеримости «качеств» педагогических парадигм, теоретических моделей обучения и воспитания, которые зачастую теряют свою продуктивность растворяясь в попытках адаптировать их в специфических условиях функционирования каждого университета. Отсутствие гармонической соразмерности состояния образовательных процессов и внедряемых инноваций любого характера, недостаточность критериев информативности, оптимальности и технологичности данных анализа ценностно-смысловым измерениям человека, нивелируют попытки сохранения ценностей образования, разрушая социокультурную миссию распространения и передачи ценностей, науки и культуры.

Тут проявляется обратная сторона медали – как измерить развитие Человека в массовом образовании? Какие формальные критерии работы университета способны описать реалии образовательной деятельности? Ведь именно на результатах педагогических измерений, комплексной оценке образовательной деятельности основываются стратегии развития университетов и текущие управляющие воздействия [6].

Цель статьи: рассмотреть критерии гуманитарного измерения научного познания в русле идей человеко-, культуро-, социо- и природосообразности как метапринципов когнитивной педагогики.

Методология исследования. Определяющим началом нашего исследования служит

представление о гуманитарном измерении [7;8], где человек служит объектом и субъектом измерений, а система отсчета предполагает особые качественно-количественные показатели, позволяющие получить реальное, выраженное в числовой форме, представление о состоянии образовательных процессов и их результативности. Здесь роль субъектов обучения (обучающегося, преподавателя и самого университета) и их участие в образовательной деятельности является «мерилом», ресурсом, а удовлетворенность процессом складывается из личного приращения результатов обучения, формирования человеческого и когнитивного капиталов.

Первый этап работы посвящен рассмотрению характеристик знания и познания в когнитивной педагогике, раскрывающихся в гносеологии и, в ее более узком варианте – эпистемологии – в ряду таких теоретических позиций, как:

- критерии гуманитарного измерения научного познания;
- проблема автономности научного познания, его относительной независимости от субъективных предпосылок;
- границы влияния научной рефлексии на осмысление и понимание мира в соотношении с системой гуманитарных ценностей социокультурного бытия человека.

Для классической научной рациональности характерно стремление к этически нейтральной науке, что должно позволить научному познанию освободиться от иллюзий и субъективных заблуждений. Такая наука должна аккумулировать комплекс абсолютных истин, не изменяющихся со временем, не испытывающих никакого воздействия окружающего мира и социума. Однако, «чистая» наука, как и «чистое» искусство, что доказало время – это миф, утопия, недостижимый идеал. Быстро меняющимися оказались не только содержание научного знания, но и сами критерии объективности и достоверности научной рациональности. Причем это коснулось не только гуманитарных наук, для которых спектральность интерпретаций естественна, но и технических, физико-математических и естественных наук.

Но для гуманитарного знания сложившаяся ситуация оказалась особенно драматичной, в чем-то революционной – достаточно обобщенно и приблизительно, но все же по содержанию точно можно сказать, что гуманитарное знание, по сути, лишилось основных источников развития – ведь объект познания становился внечеловечным, а научная картина мира оказалась вне «жизненного

мира» человека, согласно определению основателя феноменологии Э. Гуссерля [9].

Особой заслугой этого ученого можно назвать возвращение в науку представлений о значимости так называемого «жизненного мира» как стимула объективного способа мышления – не случайно, одна из работ философа так и называется: «Жизненный мир как забытый смысловой фундамент естествознания». Следуя логике философа, современные физики описывают ситуацию в науке как ситуация глубокого кризиса, связанного с утратой смысла науки: «...можно говорить о кризисе науки как кризисе смысла. Если для классической науки основным был вопрос как, то теперь все чаще приходится задумываться над другим вопросом: зачем» [10].

Результаты современного гуманитарного образования во всем мире явно демонстрируют, что традиционный подход к получению знаний часто ведет к снижению самостоятельности в оценке получаемой информации, слабой степени познавательной активности и порой – полному отсутствию познавательных интересов [11] и критического мышления в движении от данных к информации и от нее – к знанию. Когнитивная педагогика возвращает суть познания к осмыслению непрерывной взаимосвязи ценностей научного познания и ценностей культуры. Поддерживаемый в концепции когнитивной педагогики аксиологический подход к познанию усиливает значение гуманитарного измерения познания, что, соответственно, требует структурной экспликации социокультурных оснований гносеологии, очищения ее от внесоциального и внегуманитарного статусов.

Стратегия нашего исследования обуславливает «детерминацию ценностных и смысловых преобразований в процессе формирования человекообразующих качеств и профессиональных характеристик субъектов образования» [12] и базируется на следующих принципах:

– опора на гуманитарные критерии научной рациональности при полной поддержке фундаментальной установки любой науки на адекватное максимально объективное отображение реальности;

– отказ от тенденциозности в постулировании гипотез. Данный принцип обосновывает путь теоретической концептуализации предмета научного исследования как путь аккумуляции разного рода онтологических и мировоззренческих предположений, требующих дальнейшего рассмотрения, анализа, обобщения, дальнейшего теоретического конструирования знания;

– продуманный и аргументированный отказ от монологического познающего сознания, от догматических стандартизированных «абсолютных», универсальных истин;

– стремление к формированию когнитивного диалога, включающего «... гуманистическое личностно-ценностное осознание образа самого себя и своей профессиональной жизнедеятельности с опорой на исходные социальные установки в практике высшего образования»... и определяющего «...свободу личностного выражения, возможность искренно и открыто проявлять свои эмоциональные состояния, но при этом сохранять как собственное самоуважение и достоинство, так и уважение к другой личности» [12].

Указанные принципы, как мы видим, определяют значимость диалогической позиции в образовании как основу аксиологической рефлексии познания. Здесь необходимо отметить и парадокс единства и взаимовлияния ориентации науки на объективное познание окружающего мира и ценностного осмысления социального бытия. В данном случае можно привести максимум выдающегося философа XX века, создавшего учение об осмысленном познающем бытии, М. Хайдеггера о том, что «истина нуждается в человеке» [13].

Сложной проблемой является и оценка ответственности субъекта познания за принятие суждения, основанного на выборе фактов и теорий, критериев и принципов, на основании которых он претендует на аргументированную доказательную для всех истину. Данная проблема вытекает из широко распространенного в гносеологии противопоставления объективности познания истины и субъективности провозглашаемых *человеком познающим* определенных ценностей, которые могут смещать фокус оценки достоверности фактов при выборе их для анализа и обобщения.

Результаты. Что же предлагает когнитивная педагогика? Согласно ее научной концепции, объект познания обладает не только социальными, но и онтологическими характеристиками, что отражает фундаментальные положения бытия человека – в мире и мира – в человеке. Безусловно, когнитивная педагогика не отказывается от кантовских оснований разумного суждения как конструктивной деятельности сознания, трансцендентно стремящегося выйти за пределы конечного познавательного опыта, впадая при этом в неизбежные антиномии, что также требует усиления практического разума, который позволяет человеку делать нравственный выбор.

И. Кант трансформировал классические представления об объекте познания, поставив в центр всего процесса не его, а субъект. Объект познания, таким образом, был заменен на проблему условий познания, именно так и возможно достижение объективности [14]. Развитие идей И. Канта осуществлено в работах К. Ясперса, который подчеркивал, что если «...человек не познается более как бытие, который он есть, он, познавая, приводит себя в состояние неустойчивости абсолютной возможности. В ней он слышит призыв к своей свободе, исходя из которой он лишь посредством себя становится тем, чем он может быть, но еще не есть... Познание находится в руке человека, который его схватывает. Однако сам для себя он – нечто совершенно незавершенное и не допускающее завершения, переданное некому другому. Мысля, он лишь освещает себе путь» [15]. Теория И. Канта и его последователей, видящих основу научного познания в деятельности самого субъекта познания, его стремлении к конструированию сущности предмета, близка когнитивной педагогике своей убежденностью в возможностях целеполагающей деятельности мышления, иначе говоря – способности «творить» образ мира. Это доказывает веру в силу человеческого разума и его открытости к смыслообразованию на основе свободного, хотя и ограниченного сферой нравственности выбора.

Другим вопросом, отражающим спектральность проблематики гуманитарного измерения научного познания, является вопрос о гуманитарных критериях научной рациональности, применение которых не должно снижать высокой степени фундаментальности науки, общей установки на адекватное отображение реальности.

Когнитивная педагогика, настаивая на гуманитарном измерении познания, видит в научной рациональности *когнитивно-ценностное диалектическое единство осмысления мира в формах социального бытия человека как субъекта познания*. Очевидно, что такая теоретическая позиция одновременно выявляет и целый комплекс противоречий – и прежде всего, это касается критериев рациональности, которые имманентно должны быть социокультурными, природо- и человекообразными. Познание в этом контексте становится не проявлением владения определенным инструментарием, а важнейшей формой мироотношения человека. Открыть для человека этот фактор познания, выявить силу и значение, ценность объективизации предметности социального бытия

– означает, стимулировать в нем стремление к практическому преобразованию мира на основе его ценностно-смыслового освоения, которое, по сути, также представляет один из путей познания, но меняет позицию личности по отношению к миру.

В этом случае мы можем говорить, что *освоение – это одно из проявлений гуманитарного измерения познания мира*. Это определяется тем, что освоение предполагает: обязательную интериоризацию знания; преобразование информации; коммуникацию; оценку знания; а также достижение желаемого эмоционального состояния. Итак, процесс освоения охватывает различные сферы деятельности личности. Именно это насыщает его гуманитарностью – уникальным способом мировидения, миропонимания, мироотношения.

Обобщая размышления о гуманитарном измерении познания, можно выделить следующие ключевые позиции, значимые для концепции когнитивной педагогики:

– в процессе познания невозможно разделить объективное отражение реальности в сознании и ценностное отношение к ней. Это две взаимообусловленные и взаимосвязанные стороны рациональности, что подчеркивает ее целостность, многосторонность и парадоксальность, противоречивость, открытость к постоянному диалогу и критике;

– гуманитарное измерение выступает основой процесса познания, интегрируя новые для обучающегося факты и данные в существующую концептосферу человека, определяемую его ценностями, культурным развитием, законами переработки информации и аналитическими способностями;

– координатами гуманитарного измерения являются суждения: познавательное (оно направлено на понимание и интерпретацию фактов и явлений окружающего мира) и ценностное (оно дает оценку этим фактам, связывает их с социальными установками, культурными традициями и жизненными правилами субъекта). Между этими координатами размещаются другие переходные формы, составляющие процесс научного познания. Отрыв ценностей от познания неоправданно упрощает познавательную деятельность, лишает ее мировоззренческого функционала;

– гуманитарное измерение настраивает человека познающего на многослойный процесс *освоения реальности*. Этот процесс возможен только в случае ценностного осмысления фактов окружающего мира, которые тогда и становятся

материалом познания, когда получают от субъекта определенную аксиологическую нагрузку и семантическое значение. Выбор фактов для освоения – сложная задача, требующая развитых умений и критического мышления для выделения объективных связей и отношений объекта познания;

– опора на принципы гуманитарного измерения выявляет сущность освоения реальности: объективизация истины невозможна без ценностного выбора. Процесс познания не может быть полноценным в отвлечении от жизненного мира субъекта, он не может быть абстрагирован от аксиологических характеристик бытия;

– процесс познания – процесс освоения сущности бытийных оснований жизнедеятельности человека, что позволяет осмыслить диалектическое единство, на первый взгляд, взаимно исключаящих друг для друга категорий истины и ценностей, рациональности науки и духовно-практических начал любой жизни;

– когнитивная педагогика рассматривает процесс познания с позиций социального бытия человека и коммуникативно-диалогического характера конструирования любого знания. Это предполагает а) значимость социокультурной рефлексии знания как осмысления реальности, б) герменевтики как основной методологии ее понимания, в) допуск множественности теоретических позиций в процессе познания и интерпретации фактов действительности;

– важным вопросом понимания сущности гуманитарного измерения познания является вопрос ответственности субъекта познания за формулировку суждений, выбор аргументации, а также применение полученных знаний в практической деятельности. В этой ситуации личность становится одним из участников диалога – или социальной коммуникации, требующей не просто выбирать факты для составления собственного суждения о реальности, но совершать поступок определенного рода;

– в концепции когнитивной педагогики подчеркивается, что современный процесс познания предполагает равное соотношение самых разных познавательных позиций. Это означает, что острее становится проблема реализации их высказывания, требующая организации конструктивного диалога. Гуманитарное измерение снимает вопрос о принципиальной неэлиминируемости исключительно рационального (отказывающегося от ценностного основания) знания из

«человеческого контекста». Принципиальной оказывается необходимость гуманитаризации научно-технического процесса и лавинообразного информационного потока, в целом;

– ценностное отношение субъекта к предмету познания изначально детерминировано социокультурными условиями, мировоззренческими установками, которые определяют границы познания реальности, формируют модели ее интерпретации и мотивируют на полноценное освоение многообразия окружающего мира во всей его противоречивой сложности. Очевидно, что структура познавательной деятельности неоднородна, поскольку она обусловлена разнообразными внешними и внутренними социальными и культурными детерминантами научного познания. В то же время именно такая неоднородность способствует критическому мышлению, расширяет подходы к методологии научных исследований и набор его инструментария.

Заключение. Гуманитарное измерение познания невозможно без развитой социокультурной рефлексии оснований этого процесса, его превращения в полноценное освоение реальности. Рефлексия охватывает практически все предпосылки научной рациональности, включая онтологические, аксиологические, этические, мировоззренческие предпосылки. Это снимает ограничения на принятие множественности истин, показывает опасность догматизма, авторитарного отрицания права других на вынос суждения, на критическое мышление и обладание собственной парадигмой взглядов и убеждений. Ценностью гуманитарного измерения познания в этом контексте становится отчетливое осознание того, что объективное знание конституируется не в результате зеркального отражения, а возникает, прежде всего, в культурных и мировоззренческих формах социального бытия человека. Вследствие этого процесс освоения реальности должен ориентироваться на изучение а) методов описания объекта, б) способов познавательной деятельности субъекта, в) характеристик и процедур коммуникации, направленной на интериоризацию ценностно-смысловых установок познания.

В контексте гуманитарного измерения познания, значимой становится проблема историко-культурного бытования, как любого предмета познания, так и процедур понимания его сущности, значения, ценности, интерпретации, осмысления норм познания, регулирующих процесс концептуализации.

Согласно авторской концепции когнитивной педагогики [5], освоение действительности на основе гуманитарного измерения происходит через рефлексию мировоззренческих установок и онтологических предпосылок, преодоление ограниченности стандартных образцов и научных догм, стереотипов, мифов, ложных утверждений. Это диктует необходимость использования знания с позиции ценностей человеческого существования, в соотношении с социальным бытием человека.

Гуманитарное измерение познания в практическом плане – в частности, в отношении организации образовательного процесса в

университете – ставит задачу выбора «человеко, природо, социо, культуросообразных» предметов изучения; в центре образования должен находиться сам человек, что предполагает проведение необходимой экологической, аксиологической и этической экспертизы содержания образования и критериев оценки его качества, а также диагностики образовательной среды университета, что предполагает адекватную формализацию образовательных процессов и обоснование квалиметрического подхода к их измерению. Этот аспект и будет продолжением нашего исследования.

Литература:

1. Левина Е.Ю. Когнитивная парадигма управления образовательными системами / Е.Ю. Левина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2018. – № 2(75). – С. 24-30.
2. Потенциал когнитивной педагогики в эпоху цифровизации: сборник научных трудов / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной, Л.Ю. Мухаметзяновой. – Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. – 112 с.
3. Когнитивная педагогика: учебно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленникова, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной. – Казань: «ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2020. – 228 с.
4. Генезис когнитивной парадигмы образования: монография / Е.Ю. Левина Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалева, А.С. Кац, Л.Ю. Мухаметзянова, Е.Н. Прокофьева, О.В. Стукалова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной. – Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2021. – 232 с.
5. Левина Е.Ю., Камалева А.Р., Стукалова О.В. Концептуальные основания когнитивной педагогики / Е.Ю. Левина, А.Р. Камалева, О.В. Стукалова // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 1(156). – С. 27-35.
6. Левина Е.Ю. Квалиметрическое сопровождение образовательного процесса в вузе /

- Е.Ю. Левина // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 1. – С. 53-60.
7. Яковлев В.Ю. Гуманитарное измерение научной рациональности / В.Ю. Яковлев // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2009. – № 2. – С. 305-311.
8. Хицков И.Ф., Петропавловский В.Е., Чогут Г.И. Гуманитарное измерение экономики АПК / И.Ф. Хицков, В.Е. Петропавловский, Г.И. Чогут // Научное обозрение: теория и практика. – 2018. – № 1. – С. 101-112.
9. Гуссерль Э. Философия как строгая наука / Э. Гуссерль. – Новочеркасск: Сагуна, 1994. – 357 с.
10. Ирхин В.Ю., Кацнельсон М.И. Крылья Феникса. Введение в квантовую мифофизику / В.Ю. Ирхин, М.И. Кацнельсон. – Екатеринбург, Издательство Уральского университета, 2003. – 264 с.
11. Малинаускас Р. Мотивация студентов разных периодов обучения / Р. Малинаускас // Социологические исследования. – 2005. – № 2. – С. 134-138.
12. Мухаметзянова Л.Ю. Когнитивный диалог как человекообразующая стратегия образования / Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 2(145). – С. 34-41.
13. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / М. Хайдеггер. – Москва: Республика, 1993. – 445 с.
14. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – Москва: Эксмо, 2014. – 734 с.
15. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – 2-е изд. – Москва: Республика, 1994. – 527 с.

References:

1. Levina E.Y. Cognitive paradigm of educational systems management / E.Y. Levina // Pedagogical Journal of Bashkortostan. – 2018. – № 2(75). – Pp. 24-30.
2. The potential of cognitive pedagogy in the era of digitalization: a collection of scientific papers / R.H. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Katz, E.Yu. Levina, L.Yu. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of E.Yu. Levina,

- L.Yu. Mukhametzyanova. – Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2020. – 112 s.
3. Cognitive pedagogy: an educational and methodical manual / R.H. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Katz, E.Y. Levina, V.Sh. Maslenikova, L.Y. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of E.Y. Levina. – Kazan: "FGBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", 2020. – 228 p.

4. Genesis of the cognitive paradigm of education: monograph / E.Yu. Levina R.H. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Katz, L.Yu. Mukhametzyanova, E.N. Prokofiev, O.V. Stukalova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of E.Yu. Levina. – Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2021. – 232 p.

5. Levina E.Yu., Kamaleeva A.R., Stukalova O.V. Conceptual foundations of cognitive pedagogy / E.Yu. Levina, A.R. Kamaleeva, O.V. Stukalova // Kazan Pedagogical Journal. – 2023. – № 1(156). – Pp. 27-35.

6. Levina E.Yu. Qualimetric support of the educational process at the university / E.Yu. Levina // Knowledge. Understanding. Ability. – 2013. – № 1. – Pp. 53-60.

7. Yakovlev V.Yu. Humanitarian dimension of scientific rationality / V.Yu. Yakovlev // Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. – 2009. – № 2. – Pp. 305-311.

8. Khitskov I.F., Petropavlovsky V.E., Chogut G.I. Humanitarian dimension of the economy of the agro-industrial complex / I.F. Khitskov, V.E. Petropavlovsky,

G.I. Chogut // Scientific review: theory and practice. – 2018. – № 1. – Pp. 101-112.

9. Husserl E. Philosophy as a strict science / E. Husserl. – Novocherkassk: Saguna, 1994. – 357 p.

10. Irkhin V.Yu., Katsnelson M.I. Wings of the Phoenix. Introduction to Quantum Mythophysics / V.Yu. Irkhin, M.I. Katsnelson. – Yekaterinburg, Ural University Press, 2003. – 264 p.

11. Malinauskas R. Motivation of students of different periods of study / R. Malinauskas // Sociological research. – 2005. – № 2. – Pp. 134-138.

12. Mukhametzyanova L.Yu. Cognitive dialogue as a human-forming strategy of education / L.Yu. Mukhametzyanova // Kazan Pedagogical Journal. – 2021. – № 2(145). – Pp. 34-41.

13. Heidegger M. Time and being: articles and speeches / M. Heidegger. – Moscow: Republic, 1993. – 445 p.

14. Kant I. Critique of pure reason / I. Kant. – Moscow: Eksmo, 2014. – 734 p.

15. Jaspers K. The meaning and purpose of history / K. Jaspers. – 2nd ed. - Moscow: Republic, 1994. – 527 p.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Стукалова Ольга Вадимовна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: stukalova@obrazfund.ru

Левина Елена Юрьевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: frau.levina2010@yandex.ru



УДК 378.1

Система образования сегодня: ожидания, реальность и перспективы

The education system today: expectations, reality and opportunities

Попкова Т.Д., Пермский государственный национальный исследовательский университет, tatyana3@mail.ru

Popkova T., Perm State National Research University, tatyana3@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.002

Ключевые слова: система образования, модернизация, качественные знания, студенты, преподаватели, проблемы, педагогические подходы, гуманизация.

Keywords: education system, modernization, qualitative knowledge, students, university teachers, problems pedagogical approaches, humanization.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью осмысления эффективности модернизационных процессов в сфере российского образования. В статье раскрыты проблемы, которые затрудняют процесс реализации стратегических целей и задач, поставленных перед университетами. Цель статьи заключается в выявлении и анализе актуальных проблем, тормозящих осуществления механизмов транзита модернизации. Анализ проведенного опроса студентов и преподавателей российских и китайских вузов позволил выявить ряд проблем, которые демонстрируют общие тенденции образовательных систем в условиях трансформации современной социальной сферы. Полученные результаты исследования позволили объективно выявить уязвимые компоненты модернизации и определить важные условия развития образовательной среды с учетом гуманистического подхода. Статья предназначена для преподавателей вузов, ориентированных на повышение эффективности своей педагогической деятельности.

Abstract. The relevance of the article conditioned to the need to understand the efficiency of modernization processes in the field of Russian education. The article reveals the difficulties problems the process of implementing the strategic purpose and objectives set for universities. The purpose of the article is to identify and analyze current problems hindering the implementation for the transit of modernization. An analysis of the survey of students and teachers of Russian and Chinese universities revealed some of problems, which demonstrate the general trends in educational systems in the context of the transformation of the modern social sphere. The results of the study made it possible to objectively identify the vulnerable components of modernization and determine the important conditions for the development of the educational environment, oriented towards the humanistic approach. The article is intended for university teachers, focused on enhancing the efficiency of their teaching activities.

Введение. Важной составляющей процесса развития человечества сегодня является образование, способствующее созданию широкого коммуникационного поля. Сфера информационной коммуникации стала стремительно расширяться на рубеже XX–XXI вв., когда многие страны приступили к активному реформированию технологий образования. На современном этапе развития цивилизации мир очередной раз встал перед фактом трансформации системы образования, вызванной различными причинами, среди которых главным источником послужила пандемия. Последствия этого явления предстоит осмысливать с точки зрения их отдаленных последствий, а также определения степени их обратимости.

Представленный в «Концепции модернизации российского образования» анализ современного состояния мировой системы выявил общие тенденции ее развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования: «В современном мире значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала. Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран <...> необходимы <...> глубокая и всесторонняя модернизация образования с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования» [7].

Развитие человечества предполагает постоянный поиск новых способов существования цивилизации. Франсуа Гизо в лекции, произнесенной в Сорбонне почти двести лет назад (1828 г.), подчеркивал, что основополагающим в семантике слова «цивилизация» является два измерения: уровень развития человеческого общества и уровень самого человека, т.е. «идея народа, который идет вперед не для того, чтобы изменить (некое) место, но чтобы изменить (собственное) состояние [10, с.62, 58].

Модернизация государственной политики в сфере образования ставит задачу формирования «инновационного человека». Кто этот новый Homo innovaticus? «Особый антропологический проект современности» [6, с.58]; «человек, творящий инновации <...> созидатель, творец нового» [5, с.134]; «инновационная личность» = «человек-предприниматель», «основным мотивом для которого выступают воля и мечта; радость творчества; борьба и победа» [9, с.210]. Необходимыми качествами инновационного человека, по мнению В.А. Герасимовой и С.В. Мокичева, являются «умение воплощать замыслы, желание воплощать свою деятельность творчески и в чем-то новом, знание своего дела и страсть к нему, знание рынка и умение предвосхищать будущее, порядочность, перманентное сомнение в устоявшихся мнениях, стремление к удобству» [4, с.42-43]. Последний перечень можно признать идеальным образом человека третьего тысячелетия.

Стремительное развитие науки и прикладных исследований второй половины XX – начала XXI в. кардинально изменили действительность и представления о востребованных навыках выпускников университетов, используемых ими в жизни и профессиональной деятельности. Сформировалась точка зрения о важности в первую очередь «прикладного» (а не «фундаментального») знания, что повлекло сокращение «гуманитарной» составляющей образования (особенно если она не сулит быстрых доходов). Это неизбежно привело к сужению содержательных компонентов учебных программ, а также ценностно-ориентированных знаний. И это является противоречием, которое идет в разрез с пониманием «инновационной личности», так как существующая система образования (в частности, университетского) базируется на платформе знаний и методов, сформировавшихся на протяжении двух последних столетий.

Современная система образования призвана обеспечивать высокие достижения обучающихся,

но удовлетворены ли студенты этой системой и полученными результатами? Сегодня наиболее остро встает образовательный дискурс: система образования – это гарантированное средство получения высоких результатов (личных, предметных, академических и др.) или она является средством и условием для социальной преадаптации для самостоятельной жизнедеятельности? Пока на этот вопрос ответа не получено.

Материалы и методы исследования. Материалами исследования послужило изучение и анализ нормативно-правовых документов Министерства образования и науки РФ, изучение периодических изданий, научных статей, посвященных проблеме состояния современного образования, а также результаты эмпирического исследования (письменного опроса) студентов и преподавателей ВУЗов России и Китая. Методами исследования являются выявление и анализ существующих проблем образовательного процесса в ВУЗах; исследование результатов письменного опроса студентов вузов по вопросам удовлетворенности качеством образования и перспектив реализации полученных знаний в своей будущей профессиональной деятельности. С этой целью автором был проведен онлайн опрос студентов и преподавателей российских и китайских ВУЗов, осуществленный в 2020–2021 гг.

Результаты исследования. Инновационные качества личности следует формировать уже на первой ступени образования, но наиболее продуктивным периодом для реализации личностных качеств может служить обучение в высших учебных заведениях. Учитывая реалии современного мира, мы предприняли попытку найти ответы на вопросы, которые являются проблемными, а именно: содержательные аспекты, качественные характеристики учебного процесса и каким образом выявленные проблемы влияют на современную систему образования.

Удовлетворяют ли содержание и качественные характеристики знания, получаемого студентами, запросам сегодняшнего дня? Мы живем в Информационную эпоху, однако система образования, которая продолжает реализовываться большинством учебных заведений, в своей основе сформировалась в эпоху Просвещения и Промышленной революции. Формируемые ЗУНы, а вслед за ними и компетенции по своему содержанию до сих пор ориентированы на удовлетворение запроса работодателей XX в. Образование традиционно строится на основе «интеллектуальной» модели,

которая предполагает развитие у обучающихся в первую очередь «академических» способностей, несмотря на то, что предназначение современного образования – дать человеку инструменты, позволяющие ему понимать устройство мира, адекватно осознавать самого себя в действительности; выстраивать взаимоотношения с другими людьми; самостоятельно определять, какие знания ему необходимы для того, чтобы найти свое место в профессиональной сфере; развитие инновационных способностей – умение распознавать и создавать новые знания.

Сформировавшиеся в прошлом веке методы и технологии обучения не способствуют ориентации преподавателей на непрерывное обновление учебного материала (не говоря даже о практической значимости знаний, подлежащих запоминанию и усвоению). В конце XX в. многие устои, господствующие в образовательной среде, стали подвергаться переосмыслению и решительному пересмотру: интегративный и межпредметный подходы постепенно создают единое поле с конвергенцией; деятельностный подход, в виртуальном пространстве замещается интерактивным; эвристический подход преобразовывается в разработку инновационных проектов и т.д.

Сегодня мы наблюдаем частичное замещение ролей преподавателя и студента, последние могут выступать в качестве носителей новых знаний. Безусловно, фундаментальные знания остаются прерогативой преподавателей, а что касается инновационных знаний, то на этом поле порой «выигрывают партию» студенты: доступность большого объема информации в сети Интернет позволяет им самостоятельно получать значительную часть необходимых данных (в том числе на разных языках), что изменяет не только содержательную наполненность учебных дисциплин и функции учебной литературы, но и снижает значимость преподавателя как носителя знаний.

Получают ли студенты знания, которые помогут им занять достойное место в жизни? Существующий алгоритм подготовки специалиста предполагает следование следующим правилам: обучение в школе (в приоритете получение «высоких оценок») > обучение в высшем учебном заведении (в приоритете практико-ориентированность в получении и применении знаний) > достойная работа (в приоритете высокая заработная плата). В настоящее время диплом не дает гарантии качественной профессиональной подготовки и возможности адекватного трудоустройства. Стремительно изменяется и перечень профессий

(некоторые из них исчезают, другие появляются), при этом консервативная система образования не успевает соответствовать новым социальным запросам. В настоящее время требуется оптимизация содержательной части учебных дисциплин, и соответственно, повышение осознанной мотивации студентов к процессу формирования актуальных знаний. Обратим внимание, что эти важнейшие аспекты учебного процесса прописаны во всех нормативных документах, от высших инстанций до конкретного учреждения. Однако, по результатам проведенного с 2017 по 2020 г. исследования студентов российских вузов выяснилось, что «подавляющая часть вузовской молодежи не считает глубокое освоение вузовской программы важным для успешного будущего [2]. Обновленная образовательная система должна отвечать соответствующим требованиям инновационного развития экономики, тем не менее, содержание изучаемых предметных областей и дисциплин по-прежнему, отстает от передовых технологий и научных открытий XXI в.

Ориентированность на профессиональную составляющую можно осуществить в вузах, предоставляя возможность высококвалифицированным специалистам-практикам вести спецкурсы. Однако для этого требуется разработать адаптивную нормативно-правовую базу для привлечения практиков в учебный процесс, не нарушая рабочий график на их основной работе. Такой опыт широко используется в ведущих вузах Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Новосибирска, который был продемонстрирован 9 ноября на форуме «Yet another Conference on Education 2022». Для регионов решение этого вопроса остается проблематичным.

Одним из перспективных направлений развития высшего профессионального образования обозначается диверсификация – расширение возможностей и вариантов получения профессии, создание условий, позволяющих студентам самостоятельно формировать образовательную траекторию с учетом своих интересов и потребностей. Образовательный стандарт предполагает «освоение двух и более квалификаций и возможности индивидуальных траекторий обучающихся, установление единого предметного ядра на уровне общепрофессиональных компетенций» [3].

Это предполагает гибкость профессиональной подготовки, вариативность программ, их оперативную корректировку с учетом запросов

как самих студентов, так и складывающихся социально-экономических условий конкретного региона. Если оперативно не решать эту проблему, то разрыв между подготовкой будущих работников и требованиями работодателей будет лишь углубляться.

В какой мере уместен возможен и массовый переход на «дистанционное обучение?» Идея французского историка Ф. Артога о том, что в современном мире время «само превращается в действующее лицо», что «ощущается как ускорение, образцовое уступает место уникальному», поскольку «событие» – «это то, что не повторяется» [1] актуальна сегодня как никогда.

Вынужденный переход системы образования на дистанционный формат (по причине пандемии) не стал «технологически-информационным прорывом», наоборот, породил значительно больше проблем, чем предполагалось. В некотором роде, образование стало заменяться его интерактивным суррогатом. Как показали 2020–2022 года, дистанционное обучение не дало принципиально новых возможностей, улучшающих качество образовательного процесса, а усвоение студентами знаний стало значительно ниже. Приобретенный опыт показал, что дистанционное образование уместно только при возникновении исключительной ситуации или в качестве одной из форм учебной деятельности.

Приведем конкретные высказывания русских и китайских студентов, сделанные ими после завершения весеннего учебного семестра 2020–2021 гг., в которых отмечались как положительные, так и отрицательные стороны дистанционного образования.

Противоречия:

– экономия времени (не надо идти / ехать в университет) // намного больше времени проводится у экрана компьютера (телефона); однако это приводит к увеличению зависимости от интернета и имеет негативные последствия для организма;

– большая свобода выбора места и времени для виртуального присутствия на занятиях / значительное снижение мотивации к непосредственной учебной деятельности и концентрации на учебных задачах;

– значительное возрастание временных затрат на поиск дополнительного учебного материала по дисциплинам / закрепление привычки заполнять «паузы» учебного процесса поиском в интернете информации, не связанной с учебной деятельностью;

– доступность образовательных ресурсов / осознание недостаточной глубины понимания предмета изучения;

– возможность повторного просмотра записей учебных материалов / отсутствие комментариев и разъяснений этого материала со стороны преподавателей (особенно по наиболее трудным темам).

Мнение преподавателей, также отражают трудности в проведении регулярных занятий онлайн:

– сбои в интернет-связи, разница во времени;

– отсутствие у студентов компьютерной техники, соответствующей формам учебных занятий (персональных компьютеров или ноутбуков);

– ограниченность программного обеспечения (разные страны имеют неодинаковый доступ к учебным платформам и программам видеосвязи);

– невозможность осуществления полноценной коммуникации с большими группами студентов, отсутствие возможности наблюдать за их реакцией;

– неизбежное снижение некоторой части требований и, как следствие, повышение итоговых оценок;

– снижение качества устных ответов;

– значительный рост трудозатрат – как в процессе подготовки к занятиям, так и при проверке выполнения домашних заданий;

– проблематичность сопровождения студентов при написании ими творческих и выпускных квалификационных работ;

– большая нагрузка на глаза и на тело (неподвижность в течение дня);

– затруднения в освоении программных интернет-ресурсов, на платформе которых организуется учебный процесс.

Помимо этого, как преподаватели, так и студенты отметили, что виртуальное общение в целом значительно снизилось из-за отсутствия личных контактов.

Как изменяются педагогические подходы в ситуации дистанционного образования?

Полученная практика преподавателей в освоении нового формата обучения показывает, что принципиально новых технологий не проявилось. Преподаватели, воспринимающие свою деятельность как *творческий процесс*, в создавшихся условиях продолжают искать новые методы и приемы обучения; преподаватели, настроенные на реализацию консервативных подходов к обучению, испытывали больше трудностей в виртуальной студенческой аудитории. Кроме этого, усилился эффект

психологического выгорания и профессиональной деформации.

В ближайшем будущем, как мы полагаем, предстоит разрабатывать особые комплекты учебных материалов, которые будут ориентированы на обеспечение вариативных форм и способов организации образовательного процесса. Возможно, это потребует подготовки специалистов, обеспечивающих техническую сторону учебного процесса, что поможет преподавателям сократить временные затраты на решение подобных задач.

Важной характеристикой профессиональной и жизненной стратегии человека третьего тысячелетия является необходимость в непрерывном расширении конкретных знаний и умений, а это требует от него развития способности отказываться от стереотипов и выработанных паттернов поведения, постоянно давать мозгу новые задачи и улучшать память. Из этого следует, что требуемая перестройка содержания, методик и технологий обучения, ориентированная на реализацию конвергентного подхода (сближение образовательных технологий с целью освоения обучающимися нового содержания образования) вполне могла бы служить прекрасной основой для формирования искомых компетенций выпускников вузов. На первый план выходит необходимость в развитии и овладении студентами способностью целеполагания, осознанного выбора своего жизненного пути, которое будет востребовано сейчас, а не в будущем. Развитие этого комплекса личностных качеств предлагается реализовать на целеориентированных курсах, вебинарах, ставшими популярными в конце XX в. и приобретающие глобальный масштаб в XXI в. В рамках академического обучения такая возможность может быть предложена на элективных курсах, однако их содержание еще не способно в полной мере конкурировать с разветвленной системой самообразования.

Заключение. Подводя итог проведенного исследования мы приходим к выводу о том, что предложенные меры по модернизации системы образования в большей мере декларативны, так как не учитывают реальное положение этой сферы (как в отдельно взятом учреждении, так и в целом по стране) по многим обстоятельствам: неподготовленностью педагогических кадров к инновациям, отставание технологического обеспечения образовательных учреждений и их неравномерное финансовая поддержка; отставанию содержательной части учебных дисциплин от существующего развития

различных сфер социальной жизни; понижению знаниевого престижа высшего образования; несформированной мотивации обучающихся в получении академических знаний и многое другое.

В своих размышлениях мы вскрыли ряд проблем и трудностей в системе высшего образования, которые свидетельствуют о том, что эта сфера жизнедеятельности нуждается в дальнейшем осмыслении и изменении. Однако, как мы полагаем, в любом сценарии трансформации системы образования следует сохранять следующие его составляющие:

- фундаментальность образования в качестве неотъемлемого компонента мировой культуры;

- социальную парадигму гуманизации образования, в основе которой лежит мировоззрение, основанное на уважении личности и ее достоинств, свобод и прав, признания индивидуальности.

Позитивной тенденцией можно считать продолжающиеся поиски оптимальных для сегодняшнего дня образовательных подходов и технологий. Современная образовательная система, безусловно, нуждается в обновлении, многие преподаватели ищут ответы на вопросы: как учить?, чему учить?, зачем учить? И стоит отметить, что рождающиеся ответы принципиально отличаются от тех, которые предлагались в недавнем прошлом. С каждым годом все чаще звучит мысль о важности осознания человеком значимости образования для собственной жизни, с ориентиром «на сегодня», а не проекцией «на завтра». «Образование – это дух и культура государства и нации, то есть опора долговечной жизни. Поэтому преимущества и недостатки, успехи и поражения образования – это ключевой фактор расцвета или упадка целого государства и всей нации» [8]. В этом контексте ценностью становится овладение способностью познания себя и своих возможностей с тем, чтобы эффективно этим пользоваться во всех сферах своей жизни – не самоценность знания (информации), а умение на его основе выстраивать новое. На первый план выходит многомерный смысловой, системный мир личности, обуславливающий формирование сознания нового уровня. В свою очередь, образовательная среда предстанет как особая смысловая реальность, обеспечивающая сознательное развитие обучающихся. По всей видимости, это будет новый маршрут в образовательной системе, который поможет максимально избегать тупиковых вариантов.

Литература:

1. Арторг Ф. Времена мира, история, историческое письмо [Электронный ресурс] / Ф. Арторг; пер. с фр. А. Беляк // Новое литературное обозрение. – 2007. – № 1. – Режим доступа: <https://magazines.gorky.media/nlo/2007/1/vremena-mira-istoriya-istoricheskoe-pismo.html>
2. Винокурова Н.А., Гудовчи И.С., Гайдар К.М. Почему студенческая молодежь в современной России низко ценит высшее образование? [Электронный ресурс] / Н.А. Винокурова [и др.]. – Режим доступа: https://psy.su/feed/10495/?utm_campaign=news&utm_medium=mail&utm_source=Психологиподписчики&utm_content=
3. В педагогических вузах могут перейти на специалитет? Сообщество [Электронный ресурс] // «Научные публикации» / Издательство СибАК. – Режим доступа: postupi.online/journal/novosti-obrakhovaniya/
4. Герасимова В.А., Мокичев С.В. Формирование концепции инновационного человека в условиях экономики знаний / В.А. Герасимова, С.В. Мокичев // Экономические науки. – 2013. – № 2(99). – С. 42-45.
5. Делокаров К.Х., Любина О.Н. Человек инновационный / К.Х. Делокаров, О.Н. Любина //
- Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2013. – № 8. – С. 134-141.
6. Другова Е.А. Homo innovaticus: парадоксы и противоречия инновационного антропологического проекта / Е.А. Другова // Инновации. – 2013. – № 8(178). – С. 58-62.
7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002. № 393.
8. Чан Кайши. История педагогической мысли в Китае в Новое и Новейшее время [Электронный ресурс] / Чан Кайши; пер. М.В. Тарасенко, Д.О. Курлович. – Режим доступа: <https://itexts.net/avtor-yunsin-chzhu/361296-istoriya-pedagogicheskoy-mysli-v-kitae-v-novoe-i-noveyshee-vremya-yunsin-chzhu/read/page-4.html>
9. Шумпетер Й. Теория экономического развития: (Исследование предпринимательской прибыли, капитала, кредита, процента и цикла конъюнктуры) / Й. Шумпетер; пер. с нем. В.С. Автономова и др. – М.: Прогресс, 1982. – 455 с.
10. Guizot Francois. Histoire de la civilisation en Europe. – Paris: Hachette, 1985. – 434 p.

References:

1. Artorg F. The Times of the world, history, historical writing [Electronic resource] / F. Artorg; trans. with fr. A. Belyak // New Literary Review. – 2007. – № 1. – Access mode: <https://magazines.gorky.media/nlo/2007/1/vremena-mira-istoriya-istoricheskoe-pismo.html>
2. Vinokurova N.A., Gudovchi I.S., Gaidar K.M. Why do students in modern Russia value higher education low? [Electronic resource] / N.A. Vinokurova [et al.]. – Access mode: https://psy.su/feed/10495/?utm_campaign=news&utm_medium=mail&utm_source=Psychologicalsubscribers&utm_content=
3. Can pedagogical universities switch to a specialty? Community [Electronic resource] // "Scientific publications" / SibAK Publishing House. – Access mode: postupi.online/journal/novosti-obrakhovaniya/
4. Gerasimova V.A., Mokichev S.V. Formation of the conception of an innovative personality in the conditions of the knowledge economy / V.A. Gerasimova, S.V. Mokichev // Economic sciences. – 2013. – № 2(99). – Pp. 42-45.
5. Delokarov K.H., Lyubina O.N. Human of innovation / K.H. Delokarov, O.N. Lyubina // Fundamental and applied research: problems and results. - 2013. – № 8. – Pp. 134-141.
6. Drugova E.A. Homo innovaticus: paradoxes and contradictions of an innovative anthropological project / E.A. Drugova // Innovation. – 2013. – № 8(178). – Pp. 58-62.
7. The conception of modernization of Russian education for the period up to 2010. Appendix to the order of the Ministry of Education of Russia dated 11.02.2002. № 393.
8. Chiang Kai-shek. The History of pedagogical thought in China in Modern and Modern Times [Electronic resource] / Chiang Kai-shek; trans. M.V. Tarasenko, D.O. Kurlovich. – Access mode: <https://itexts.net/avtor-yunsin-chzhu/361296-istoriya-pedagogicheskoy-mysli-v-kitae-v-novoe-i-noveyshee-vremya-yunsin-chzhu/read/page-4.html>
9. Schumpeter J. Theory of economic development: (Research of entrepreneurial profit, capital, credit, interest and the cycle of conjuncture) / J. Schumpeter; trans. from German V.S. Autonomova et al. – M.: Progress, 1982. – 455 p.
10. Guizot Francois. Histoire de la civilisation en Europe. – Paris: Hachette, 1985. – 434 p.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Попкова Татьяна Дмитриевна (г. Пермь, Россия), доктор культурологии, кандидат философских наук, доцент; доцент кафедры педагогики филологического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета, e-mail: tatyana3@mail.ru

УДК 378

Гибкие стратегии подготовки кадров в интересах территории опережающего социально-экономического развития

Flexible strategies of personnel training in the interests of the territory of advanced socio-economic development

Сазонова Т.В., Кумертауский филиал Оренбургского государственного университета, sazonowatv@kfosu.edu.ru

Кирьякова А.В., Оренбургский государственный университет, aida.osu@gmail.com

Белоновская И.Д., Оренбургский государственный университет, t251589@mail.ru

Sazonova T., Kumertau branch of the Orenburg State University, sazonowatv@kfosu.edu.ru

Kiryakova A., Orenburg State University, aida.osu@gmail.com

Belonovskaya I., Orenburg State University, t251589@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.003

Ключевые слова: гибкие стратегии подготовки кадров, стейкхолдеры образования, территория опережающего социально-экономического развития, ресурсный центр, консультационный центр, центр опережающей профессиональной подготовки кадров.

Keywords: flexible training strategies, vocational education stakeholders, territory of advanced social and economic development, resource center, counseling center, Professional Development Center.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью реализации гибких стратегий подготовки кадров в интересах территории опережающего социально-экономического развития (ТОСЭР). Целью исследования выступает обеспечение гибкости подготовки кадров на основе развития многофункционального сотрудничества регионального вуза, резидентов ТОСЭР и кластера предприятий-технологических инноваторов. Раскрыто современное состояние изученности проблемы взаимодействия вуза и инновационно-ориентированных предприятий. Авторами сформулированы основные позиции, которые обеспечивают гибкость стратегий подготовки кадров в условиях ТОСЭР. Классифицированы инфраструктурные преобразования на базе вуза. Доказана эффективность партнёрских взаимодействий в реализации гибких стратегий подготовки кадров в системе «школа – СПО – ВУЗ – предприятие» на базе Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета в условиях г. Кумертау (статус ТОСЭР). Статья предназначена руководителям и работникам образовательных организаций.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to implement flexible training strategies in the interests of the territory of advanced socio-economic development (TASED). The purpose of the study is to ensure the flexibility of personnel training based on the development of multifunctional cooperation of a regional university, residents of the TASED and a cluster of enterprises-technological innovators. The current state of the study of the problem of interaction between a university and a technological innovator enterprise and its conditionality with the interests of the region is revealed. The authors have formulated the principles of uniqueness, parity and dynamics of partners' competencies, which ensure effective cooperation in personnel training. Infrastructure transformations based on the university are classified. The efficiency of partner interactions in the realization of flexible training strategies in the system "school- VET-organization-university-enterprise" is proved on the basis of Orenburg state university Kumertau branch in the conditions of city Kumertau (status TASED). The article is intended for managers and employees of educational organizations.

Введение. Создание территорий опережающего социально-экономического развития (далее ТОСЭР) является современным отечественным механизмом модернизации экономик регионов. Концепция ТОСЭР представляет собой создание локальных

образований в субъектах России, где «...установлен особый правовой режим осуществления предпринимательской и иной деятельности в целях формирования благоприятных условий для привлечения инвестиций, обеспечения ускоренного социально-

экономического развития и создания комфортных условий для обеспечения жизнедеятельности населения» [1]. В число стейкхолдеров входят администрация, работодатели, учебные заведения, население данной территории.

Опыт развития ТОСЭР проявил существенное многообразие, содержательную изменчивость и нестабильность в ценностях, целях и потребностях стейкхолдеров территории. Так, мониторинговые исследования В.Г. Лизункова и соавторов (например, [2]) выявили рассогласование в кадровых интересах основных субъектов рынка труда и образования, которое может как нарастать, так и нивелироваться при определенных условиях. Исследователи указывают на распространенный дуальный вариант коллизии интересов. Администрация ТОСЭР постоянно стремится обеспечить кадрами стратегически важные отрасли территории, в то время как для населения эти сферы деятельности не привлекательны – маловероятен карьерный рост, социальные гарантии и финансовое благополучие. Если работодатели нацелены на высокую прибыль за счет повышения компетенций и закрытия вакансий ключевых работников, то образование подчас формально ориентируется на производственный запрос, стремится решать задачи аккредитации, конкурсных грантовых программ и трудоустройства всех своих выпускников. Колебания и дисбалансы рынка труда обуславливают необходимость гибких стратегий подготовки кадров, которые начинаются с ранней профессиональной ориентации школьников посредством получения рабочей профессии.

В складывающихся условиях ТОСЭР необходимо обеспечивать гибкость образовательных стратегий как возможность многопрофильности и многоступенчатости профессионального образования.

В свою очередь гибкие стратегии подготовки кадров должны быть ориентированы на будущие потребности социально-экономического роста региона: перспективы импортозамещения, трансфера инновационных технологий в наукоемкое производство, непрерывное обновление профессиональных компетенций (В. Блинов, А. Сатдыков, С. Осадчева, Н. Красовский [3]).

Методология исследования. В качестве методологии исследования представлен интегративный подход [4], взаимодействие партнёров в условиях университетского комплекса (И.Д. Белоновская [5]).

Материалы исследования представлены аналитикой данных об опыте реализации гибких

стратегий подготовки кадров на базе Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета в период с 2014 по 2023гг. в условиях г. Кумертау как города, имеющего статус территории опережающего социально-экономического развития (ТОСЭР).

В данной статье принято, что в реалиях России во взаимодействии профессионального образования и инновационного производства преобладает масштабная всеобъемлющая цифровизация и объединение ресурсов различных организаций для индивидуализации образовательного процесса. Ресурсы подготовки кадров могут быть определены и актуализированы во взаимодействии резидентов ТОСЭР и кластера «технологических инноваторов» (Н.В. Линдер [6]). Среди моделей кластерной инновационной производственной деятельности выделен вариант предприятий, особенно заинтересованных во взаимодействии с профессиональным образованием – «технологические инноваторы».

Предприятия такого типа развиваются благодаря постоянному инновационному процессу, нуждаются в непрерывном совершенствовании своих кадров, их готовности к грядущим изменениям (С.О. Питьев [7]) и намерены совместно с вузом работать в региональном образовательном пространстве (А.Г. Антипов, Д.Н. Захаров [8]).

В междисциплинарных исследованиях представлены различные модели интеграции профессионального образования и производства (А.С. Колесников [9], V.S. Sheinbaum, O.V. Budzinskaya [10], Е.В. Балацкий, Н.А. Екимова [11], N.A. Shvetsova [12], О.Я. Пономарева, Е.А. Сабитова [13], В.А. Анищенко [14], Т.В. Сазонова [15], А.В.Кирьякова, И.Д.Белоновская [16]). В то же время опыт гибких стратегий подготовки кадров с учетом инновационности деятельности производственных партнёров представлен фрагментарно, что актуализирует тему данной статьи.

В практике Кумертауского филиала ОГУ определены перспективные аспекты взаимодействия «вуз-предприятие-город-ТОСЭР».

Целью исследования выступает обеспечение гибкости подготовки кадров на основе развития многофункционального сотрудничества регионального вуза, резидентов ТОСЭР и кластера предприятий-технологических инноваторов.

Результаты исследования. В статье представлены теоретическое обоснование и эмпирический опыт организации результативного

многофункционального сотрудничества регионального вуза и кластера предприятий-технологических инноваторов, обеспечивающего гибкость стратегий подготовки кадров на основе интеграционного взаимодействия «школа – СПО – ВУЗ – ДПО – предприятие» в интересах территории опережающего социально-экономического развития.

В 2016 году городской округ г. Кумертау получил официальный статус территории опережающего социально-экономического развития. В рамках данной программы перед системой образования города ставятся задачи по наполнению образовательных программ содержанием, отвечающим потребностям новых резидентов и по организации системной профориентационной работы, необходима ориентация на подготовку будущих рабочих кадров к выполнению задач ТОСЭР и достижению целей инновационного развития региона.

Реализация гибкой стратегии подготовки кадров на базе Кумертауского филиала ОГУ в настоящее время определяется системной работой, обеспеченной рядом инфраструктурных преобразований.

Центр трудовых ресурсов. Для г. Кумертау необходимо было расширять горизонты взаимодействия с соседними территориями для привлечения молодежи в город. С этой целью Филиал вышел с ходатайством о создании

общегородского Центра трудовых ресурсов (ЦТР), который объединил более 20 предприятий и организаций различных сфер экономики. Руководит Центром созданный при администрации г. Кумертау «Координационный Совет» по подготовке профессиональных кадров для юга Республики Башкортостан. Заключаются целевые договоры «филиал-предприятие-студент третьего курса», причем договор заключается перед началом производственной практики, которая в обязательном порядке проходит на данном предприятии с последующим принятием выпускника на рабочее место данного предприятия.

Аккредитованные площадки профессиональных проб. Профессиональная ориентация в школьников всегда была проблемной темой в региональных условиях. Переход к системе единого государственного экзамена существенно сократил ресурсы времени, которые можно было задействовать учителям на ведение профориентационной работы. Результатом стала вынужденно отстранённой педагогов школы от активной деятельности по сохранению в городе со статусом ТОСЭР «собственных» выпускников. В подтверждение этого тезиса приведем исследование степени влияния различных факторов на выбор профессии. Опрос проведен среди первокурсников, обучающихся по специальностям ИТ-сферы, см. рисунок 1.

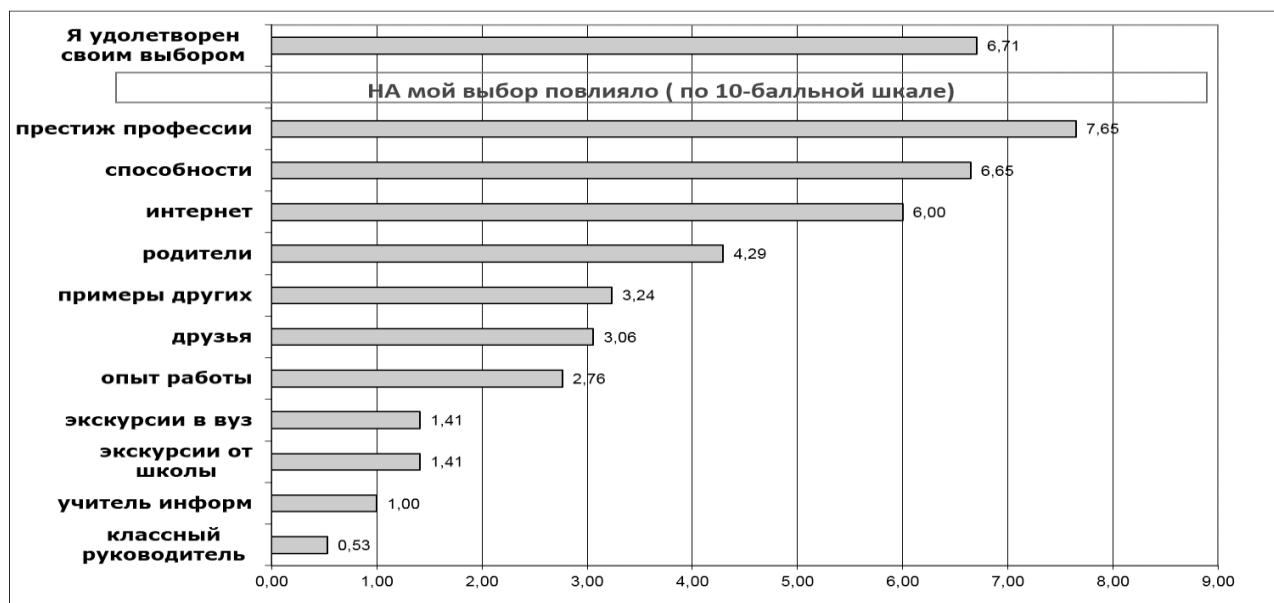


Рисунок 1. – Исследование степени влияния различных факторов на выбор профессии в ИТ-сферы (опрос студентов первого курса)

В опросе участвовало 213 обучающихся, поступивших в ОГУ ив Кумертауский филиал

ОГУ в 2022г. В ходе опроса предлагалось оценить по 10-балльной шкале степень влияния на выбор

профессии классного руководителя, учителя информатики, экскурсии от школы, экскурсии в вуз, опыта работы, друзей, примеров других, родителей, интернета, собственных способностей, престижа профессии. Отметим, что респонденты в целом удовлетворены своим профессиональным выбором, оценивая его в среднем на 6,71 балла. Наибольшее влияние оказывает, по мнению первокурсников, престиж ИТ-профессии. В то же время наименьшее влияние в течении последних 4 лет обучения оказывали педагогики школы. Следует учитывать, что этот факт обусловлен дистанционными форматами обучения в период пандемии 2019–2021 годов. В то же время определенную роль успели сыграть экскурсии в предполагаемый вуз, которые смогли организовать преподаватели вуза и школы. Таким образом, учитывая непредсказуемость образовательной ситуации и риски дистанционного обучения школьников, необходимо предусмотреть высоко результативные интенсивные методики и формы организации профориентационной работы.

С этой целью в Кумертауском филиале создана система профориентационной работы на базе вуза. Первые шаги знакомства с будущими профессиями школьники делают на аккредитованных площадках филиала. Здесь проходят профессиональные пробы под руководством наставников, которые знакомят с интересующей школьников компетенцией. Здесь же есть возможность изучить особенности профессии и выполнить задания из реальной профессиональной деятельности по программе развития движения «JuniorSkills». Филиалом согласована с 14-ми общеобразовательными школами города программа взаимодействия с целью качественного взаимодействия с образовательными учреждениями.

Центр опережающей профессиональной подготовки. Для реализации гибкой стратегии ранней профессиональной ориентации учащихся школ начиная с 14-летнего возраста в Филиале был создан второй в Республике Башкортостан Центр опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП), в рамках которого была развернута работа по ориентации школьников на рабочие профессии, создана материально-техническая база с полным учебно-методическим обеспечением. Партнёром выступили Уральская сбытовая компания «КнауфГипс» г. Екатеринбург и Строительная Академия «ТехноНИКОЛЬ» г. Уфа.

Академия «Кнауф онлайн» представляет платформу дистанционного обучения по современным строительным материалам и

технологиям. В центре прошли обучение более 350 школьников по семи направлениям профессиональной подготовки. Обучение длится в течении четырех месяцев на рабочих площадках Филиала и завершается конкурсом «Лучший по профессии», с вручением удостоверений о получении рабочей профессии.

Центр опережающей профессиональной подготовки демонстрирует студентам и работникам промышленности новый уровень культуры строительства, современное и будущее строительных материалов, грядущие тренды современных строек. В нем формируются и апробируются педагогические технологии профориентированной и профессиональной подготовки рабочих и студентов Республики Башкортостан. В центре опережающей подготовки утвердилась практика обучения на рабочие профессии всех студентов филиала. Обучение начинается со 2 курса. За период с момента получения лицензии на обучение по рабочим профессиям по 2022 год обучение прошли более 700 человек. В Центре опережающей подготовки сконцентрированы 23 программы, которые обеспечивают получение рабочих профессий с учётом требований предприятий заказчиков в части внедрения новых, современных технологий строительного производства. Ресурсное и методическое обеспечение, а также консультационную поддержку оказывают сертифицированный ресурсный центр и консультационный центр предприятий – технологических инноваторов. Кроме того, современные методы строительного производства и технологии представляют преподаватели Кумертауского филиала ОГУ. Методическое и иные виды обеспечения соответствует содержанию утверждённых профессиональных стандартов.

Инженерные классы. Развитие взаимодействий с предприятиями-резидентами ТОСЭР и другими стейкхолдерами региона, администрацией города Кумертау, руководством производственных отраслей и образования республики Башкортостан стало импульсом и поддержкой продвижения новых форм профориентационной работы и ранней профессионализации. Опыт развития ЦОПП выявил возможность более глубокого освоения школьниками технических профессий, погружения в современную техносферу.

Концепция опережающего знакомства с системой технического творчества, освоения подрастающим поколением технической и технологической культуры воплощается в жизнь созданием инженерных классов. В отличие иных

профильных классов (кадетских, спортивных, экономических, математических и др.) результативным в России стало создание таких классов не на базе общеобразовательных организаций, а в профессиональных образовательных организациях, как правило в колледжах и вузах. Опираясь на имеющийся педагогический и производственный опыт, в Кумертауском филиале ОГУ состоялось открытие двух инженерных классов: IT-Education и брендированной лекционной аудитории электроснабжения. Тематика электроснабжения была активно поддержана АО «БЭСК» ООО «Башкирэнерго». Инженерные классы на базе филиала созданы и функционируют за счет средств работодателей. Участие работодателей существенно повышает интерес самих обучающихся к резидентам – профильным предприятиям. Знакомство и освоение азов востребованных профессии в сфере информационных технологий и энергообеспечения позволяет решать задачу повышения престижа рабочих профессии, понимания и значимости подготовки собственных профессиональных кадров посредством интеграционного взаимодействия «Школа-ВУЗ-предприятие», а также привлечения выпускников школ города и района в систему профильного профессионального образования.

Заключение. Авторский вклад в развитие теоретических представлений и практического опыта результативного взаимодействия образования и предприятий определяется концентрацией исследования на обеспечении *гибкости траекторий* подготовки кадров в специфических условиях ТОСЭР на основе *инфраструктурных* преобразований регионального вуза с привлечением внутренних ресурсов резидентов ТОСЭР и внешних ресурсов кластера технологических инноваторов.

Представленные в данной статье результаты имеют определенную теоретическую значимость. *Сформулированный на основе теоретического анализа современных исследований вывод о коллизии интересов субъектов ТОСЭР актуализирует* проблему многопрофильности и многоступенчатости профессионального образования в региональном образовательном пространстве.

Раскрытые особенности кадровых потребностей резидентов ТОСЭР включают необходимость привлечения кадров других территорий, ускоренного обучения «на месте» по остро востребованным современным рабочим

профессиям, определения и освоения перспективных компетенций импортозамещения.

Результаты исследования *трансформируют* представление о стратегиях образовательных взаимодействий за счет внутренних ресурсов в системе «школа-СПО–региональный–вуз–предприятия–город», дополняя активным привлечением внешних ресурсов кластера технологических инноваторов.

Практическая значимость исследования состоит в представлении результативного опыта Кумертауского Филиала Оренбургского государственного университета, действующего в городе, имеющем статус ТОСЭР. Апробированные в практике решения проблемы гибкости траекторий подготовки кадров рекомендуется использовать в деятельности других региональных вузов. Предлагается создание интегративных подразделений, в которых организуется ресурсное, научное, методическое, профориентационное и предпринимательское взаимодействие образования и производства, таких как:

- Центр трудовых ресурсов с руководством, созданным при администрации г. Кумертау Координационного Совета по подготовке профессиональных кадров для юга Республики Башкортостан;
- Аккредитованные площадки профессиональных проб во взаимодействии с программой развития движения «JuniorSkills»;
- Центр опережающей профессиональной подготовки на базе сертифицированного Ресурсного центра и Консультационного центра партнёров из числа предприятий – технологических инноваторов для ориентации школьников на рабочие профессии, обучения по современным строительным материалам и технологиям;
- Инженерные классы интеграционного взаимодействия «Школа-ВУЗ-предприятие» для более глубокого освоения школьниками технических профессии, погружения в современную техносферу, при участии работодателей.

Перспектива исследования состоит в дальнейшем продвижении идеи активного комплексного взаимодействия вуза, резидентов ТОСЭР и кластера технологического инноватора, расширении зон и технологий взаимодействия со школами, системой СПО, властными структурами, резидентами ТОСЭР. Материалы могут стать импульсом и основой создания перспективных планов и программ работы вузов в интересах ТОСЭР своего региона.

Литература:

1. Федеральный закон «О территориях опережающего социально-экономического развития в Российской Федерации» от 29.12.2014 N 473-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_172962/
2. Иерархическая модель выбора стратегии развития системы опережающей подготовки кадров моногорода / А.А. Захарова, И.А. Редькина, М.В. Морозова, В.Г. Лизунков // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 8. – С. 81-87.
3. Опережающая профподготовка: формирование системообразующих компонентов / В. Блинов, А. Сатдыков, С. Осадчева, Н. Красовский // Образовательная политика. – 2020. – № 4(84). – С. 84-95.
4. Интегративный подход в учебном процессе вуза / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина, Э.А. Болодурин, М.И. Банников // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 262.
5. Белоновская И.Д. Формирование инженерной компетентности специалиста: предпосылки, тенденции и закономерности / И.Д. Белоновская // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 1-1(51). – С. 95-100.
6. Linder N. Innovation and performance: an empirical study of Russian industrial companies / A. Trachuk, N. Linder // International Journal of Innovation and Technology Management. – 2018. – № 3. – Т. 15. – С. 185.
7. Питьев С.О. Ресурсный подход, как фактор обеспечения инновационного развития реального сектора региональной экономики / С.О. Питьев // Экономика и предпринимательство. – 2022. – № 5(142). – С. 527-530.
8. Антипов А.Г. Синхронизация системы высшего образования и рынка труда в трансформирующемся российском обществе / А.Г. Антипов, Д.Н. Захаров // Гуманизация образования. – 2009. – № 3. – С. 31-36.
9. Колесников А.С. Философско-методологические предпосылки новой парадигмы системы образования в условиях интеграции и глобализации / А.С. Колесников // Социальная компетентность. – 2018. – Т. 3. – № 4(10). – С. 49-59.
10. Sheinbaum V.S. Integration of education, science, and business: current institutional solutions / V.S. Sheinbaum, O.V. Budzinskaya // Higher Education in Russia. – 2018. – Vol. 27. – № 2. – P. 39-46.
11. Балацкий Е.В. Механизмы интеграции вузов и реального сектора экономики / Е.В. Балацкий, Н.А. Екимова // Journal of Economic Regulation. – 2021. – Т. 12. – № 3. – С. 58-75.
12. Shvetsova N.A. The problem of values and value attitude of education in the conditions of informatization of the society / N.A. Shvetsova, E.I. Khorosheva // Eurasian Humanitarian Journal. – 2021. – № 1. – P. 101-111.
13. Пономарева О.Я. Кадровое партнёрство как условие развития бизнеса и образования / О.Я. Пономарева, Е.А. Сабитова // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2022. – Т. 11. – № 2. – С. 6-14.
14. Анищенко В.А. Инновационная модель интеграции науки, образования и производства Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета в современных условиях развития региона / В.А. Анищенко, Д.Ф. Барсукова, Н.В. Кондратьева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 490.
15. Сазонова Т.В. Образовательная трансформация в условиях непрерывной подготовки кадров / Т.В. Сазонова, В.А. Анищенко // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – С. 72.
16. Сазонова Т.В. Трансформации современного образования: проекции на развитие филиала университета / Т.В. Сазонова, А.В. Кирьякова, И.Д. Белоновская // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 6(155). – С. 67-76.

References:

1. Federal Law "On territories of Advanced socio-economic Development in the Russian Federation" dated 29.12.2014 N 473-FZ [Electronic resource]. – Access mode: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_172962/
2. A hierarchical model of choosing a strategy for the development of a system of advanced training of single-industry city / A.A. Zakharova, I.A. Redkina, M.V. Morozova, V.G. Lizunkov // Modern high-tech technologies. – 2021. – № 8. – Pp. 81-87.
3. Advanced vocational training: formation of system-forming components / V. Blinov, A. Satdykov, S. Osadcheva, N. Krasovsky // Educational policy. – 2020. – № 4(84). – Pp. 84-95.
4. Integrative approach in the educational process of the university / G.Ya. Grevtseva, M.V. Tsiulina, E.A. Bolodurina, M.I. Bannikov // Modern problems of science and education. – 2017. – № 5. – P. 262.
5. Belonovskaya I.D. Formation of engineering competency of a specialist: prerequisites, trends and patterns / I.D. Belonovskaya // Bulletin of the Orenburg State University. – 2006. – № 1-1(51). – Pp. 95-100.
6. Linder N. Innovation and performance: an empirical study of Russian industrial companies / A. Trachuk, N. Linder // International Journal of Innovation and Technology Management. – 2018. – № 3. – Vol. 15. – P. 185.
7. Pitiev S.O. Resource approach as a factor of ensuring innovative development of real sectors of the regional economy / S.O. Pityev // Economics and entrepreneurship. – 2022. – № 5(142). – Pp. 527-530.
8. Antipov A.G. Synchronization of the higher education system and the labor market in the transforming Russian society / A.G. Antipov, D.N. Zakharov // Humanization of education. – 2009. – № 3. – Pp. 31-36.
9. Kolesnikov A.S. Philosophical and methodological prerequisites of a new paradigm of the education system in

the conditions of integration and globalization / A.S. Kolesnikov // Social competence. – 2018. – Т. 3. – № 4(10). – Pp. 49-59.

10. Sheinbaum V.S. Integration of education, science, and business: current institutional solutions / V.S. Sheinbaum, O.V. Budzinskaya // Higher Education in Russia. – 2018. – Vol. 27. – № 2. – P. 39-46.

11. Balatsky E.V. Mechanisms of integration of universities and the real sector of the economy / E.V. Balatsky, N.A. Ekimova // Journal of Economic Regulation. – 2021. – Vol. 12. – № 3. – Pp. 58-75.

12. Shvetsova N.A. The problem of values and value attitude of education in the conditions of informatization of the society / N.A. Shvetsova, E.I. Khorosheva // Eurasian Humanitarian Journal. – 2021. – № 1. – P. 101-111.

13. Ponomareva O.Ya. Personnel partnership as a condition for business and education development / O.Ya. Ponomareva, E.A. Sabitova // Human resources and

intellectual resources management in Russia. – 2022. – Vol. 11. – № 2. – Pp. 6-14.

14. Anishchenko V.A. Innovative model of integration of science, education and production of the Kumertau branch of Orenburg State University in modern conditions of regional development / V.A. Anishchenko, D.F. Barsukova, N.V. Kondratieva // Modern problems of science and education. – 2015. – № 5. – P. 490.

15. Sazonova T.V. Educational transformation in conditions of continuous training / T.V. Sazonova, V.A. Anishchenko // Modern problems of science and education. – 2021. – № 3. – P. 72.

16. Sazonova T.V. Transformations of modern education: projections on the development of the university branch / T.V. Sazonova, A.V. Kiryakova, I.D. Belonovskaya // Kazan Pedagogical Journal. – 2022. – № 6(155). – Pp. 67-76.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Сазонова Татьяна Васильевна (г. Кумертау, Россия), кандидат технических наук, доцент, директор Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета, e-mail: sazonowatv@kfosu.edu.ru

Кирьякова Аида Васильевна (г. Оренбург, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики, e-mail: aida.osu@gmail.com

Белоновская Изabella Давидовна (г. Оренбург, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики, e-mail: t251589@mail.ru



УДК 378.1

Возможна ли эволюция кластера в образовательную экосистему технического вуза?

Is it possible for a cluster to evolve into an educational ecosystem of a technical university?

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

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

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

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

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.004

Ключевые слова: технический вуз, научно-образовательные кластеры, образовательная экосистема, эволюция.

Keywords: technical university, scientific and educational clusters, educational ecosystem, evolution.

Аннотация. Для достижения технического суверенитета отраслям народного хозяйства России необходимы высокопрофессиональные, компетентные специалисты и инженеры. Их подготовку осуществляют в системе среднего профессионального и высшего образования. Для подготовки специалистов в соответствии с требованиями производства необходимо их взаимодействие с колледжами и вузами, что возможно при трансформации образовательного процесса, системы практической подготовки. Интеграция указанных систем возможна в составе научно-образовательных кластеров на основе дифференциации и индивидуализации среднего профессионального и высшего образования.

Образовательные кластеры были созданы в республике Татарстан на базе ведущих вузов, которые добились хороших результатов в подготовке кадров. Однако, нынешнее социально-экономическое положение России требует формирования новых личностных и профессиональных качеств у выпускников. Это становится возможным при трансформации кластеров в образовательные экосистемы.

Анализ кластера и образовательной экосистемы университета произведен с позиции понятия организационного управления, основной целью которого является решение проблемы «сегодняшнего дня» для образовательного кластера и перспективу его эволюции к образовательной экосистеме.

Новизной работы является выявление процесса эволюции образовательного кластера в образовательную экосистему технического вуза. Определены особенности экосистемы технического вуза.

Результаты работы могут быть рекомендованы вузам для создания и развития образовательных экосистем для подготовки специалистов, обеспечивающих инновационное технологическое развитие промышленного производства России.

Цель статьи – провести сопоставительный и сравнительный анализ кластерных и образовательных экосистем и доказать возможность эволюции кластера в образовательную экосистему технического вуза.

Abstract. In order to achieve technical sovereignty, the branches of the national economy of Russia need highly professional, competent specialists and engineers. Their training is carried out in the system of secondary vocational and higher education. To train specialists in accordance with the requirements of production, their interaction with colleges and universities is necessary, which is possible with the transformation of the educational process, the system of practical training. The integration of these systems is possible as part of scientific and educational clusters based on the differentiation and individualization of secondary vocational and higher education.

Educational clusters were created in the Republic of Tatarstan on the basis of leading universities that have achieved good results in personnel training. However, the current socio-economic situation in Russia requires the formation of new personal and professional qualities among of graduates. This becomes possible when clusters are transformed into educational ecosystems.

The analysis of the cluster and the educational ecosystem of the university is carried out from the standpoint of the concept of organizational management, the main purpose of which is to solve the problem of the cluster today (improving the effectiveness of training) and the prospect of the evolution of its educational ecosystem in the future, i.e. its prospects (education of a highly professional eco-friendly specialist).

The novelty of the work is the identification of the process of evolution of the educational cluster into the educational ecosystem of a technical university. The features of the ecosystem of a technical university are determined.

The results of the work can be recommended to universities for the creation and development of educational ecosystems for the training of specialists providing innovative technological development of industrial production in Russia.

The purpose of the article is to conduct a comparative and comparative analysis of cluster and educational ecosystems and prove the possibility of cluster evolution into the educational ecosystem of a technical university.

Введение. Общеизвестно, что экономика и промышленность развиваются при наличии специалистов высокого класса. Необходимость в инженерах такого уровня остро стоит в России в связи с социально-экономическим положением страны в мире. Инновационное развитие промышленности, достижение технологического суверенитета определяется также уровнем и качеством высшего строительного образования. Как не раз подчеркивал Президент России В.В. Путин, строительная отрасль выступает локомотивом развития всей экономики. Всё это определяет настоятельную необходимость повышения качества высшего строительного образования. Одним из путей решения указанной проблемы было создание научно-образовательного кластера за счет интеграции строительного производства и среднего профессионального, высшего образования, ядром которого определен Казанский государственный архитектурно-строительный университет (КГАСУ) [1].

Методологические основы кластерного подхода разработаны Г.В. Мухаметзяновой и Н.Б. Пугачевой [2], А.В. Смирновым [3], Г.В. Мухаметзяновой и А.Р. Шайдуллиной [4] и другими. В диссертационных исследованиях А.Р. Шайдуллиной [5], М.В. Журавлевой [6], О.А. Гавриловой [7], Х.Р. Кадыровой [8] и других исследованы возможности кластеров в формировании профессиональных компетенций у выпускников вузов.

Опыт функционирования строительного научно-образовательного кластера представлен в работе [9]. Положительным эффектом работы кластеров до настоящего времени отметим: обеспечение преемственности в среднем профессиональном и высшем образовании; повышение качества подготовки обучающихся до уровней требований строительных организаций; усиление практической подготовки выпускников и их трудоустройство за счет частно-государственного партнерства систем; проведение совместных исследований.

Образовательные экосистемы описаны в публикациях Р.Б. Богоудиновой, М.А. Боровской, Е.С. Гаврилюка, М.Н. Ветчиновой, И.Ф. Игропуло, Т.М. Ковалевой, П.В. Лукши, В.М. Розина и др. Они рассматривают экосистемный подход как основу трансформации в организации высшего образования.

Методология и методы исследования. Работа осуществлена в системном, кластерном и экосистемном методологических подходах. Методы сравнительного и сопоставительного анализа позволили установить возможность эволюции кластера в образовательную экосистему технического вуза.

Цель статьи – провести сопоставительный и сравнительный анализ кластерных и образовательных экосистем и доказать возможность эволюции кластера в образовательную экосистему технического вуза.

Результаты исследования. В определенной степени характеристику, данную М. Лукшой для экосистемы сбербанка, можно применить к характеристикам научно-образовательного кластера и экосистемы технического вуза. Научный образовательный кластер представляет собой диверсифицированный холдинг для обеспечения взаимодействия систем образования и производства, направленный на подготовку практикоориентированных специалистов, востребованных работодателем. В отличие от кластера экосистема не может быть создана по указанию «сверху». Участники входят в экосистему добровольно и при допущении самостоятельности в управлении.

Теперь вспомним историю развития научно-образовательных кластеров. Они, именно по указанию «сверху», были организованы по отраслевому признаку с заранее определенным количеством участников.

Их работой управлял координационный совет, состоящий из руководящего состава участников кластера, т.е. изначально предполагалась вертикальная система управления.

Строительный научно-образовательный кластер был организован на базе КГАСУ. В него вначале вошли 6 колледжей республики Татарстан, готовящих техников по строительным специальностям.

Образовательный кластер обеспечивал непрерывное образование колледж-вуз за счет проектирования образовательных программ с учетом принципа преемственности, гибкого содержания дисциплин специализации и практик.

Интегративными основаниями взаимодействия высшего образования с производством в кластере были:

- 1) общность целей (общая цель – подготовка компетентных специалистов определенной квалификации);
- 2) общность содержания (общим в содержании участников кластера является строительные технологические процессы, оборудование, техника производства);
- 3) общность деятельности (студенты во время практик выполняют основные операции производства в соответствии с технологическим регламентом на его оборудовании);
- 4) общность ценностей (ценности вуза и

предприятия соответствуют отраслевым ценностям) [10].

К недостаткам кластерной модели профессионального образования А.Р. Шайдуллина относит: во-первых, жизнеспособность субъектов зависит от кластера; во-вторых, субъекты при решении своих проблем могут потерять свою самостоятельность; в-третьих, есть сложности роста субъекта в самоорганизующуюся систему [5].

Образовательные экосистемы высшего образования называют современным трендом развития и обеспечения его соответствия требованиям работодателей в существующих социально-экономических условиях (Богоутдинова Р.З., Гаврилюк Е.С., Ветчинова М.Н., Игропуло И.Ф., Изотова А.Г., Боровская М.А., Ковалева Т.М., Лукина П.В., Розин В.М. и др.).

Обоснованность этих утверждений попытаемся обосновать через анализ понятий кластер и образовательная экосистема в педагогических научных публикациях, см. таблицу 1, через сравнительную характеристику их сущности, см. таблицу 2.

Таблица 1. – Понятия образовательный «кластер» и «образовательная экосистема» в педагогических исследованиях

Образовательный кластер: авторы, определение	Образовательная экосистема: авторы, определение
Мухаметзянова Г.В., Шайдуллина А.Р.: Кластер – это объединение региональных производственных компаний, научно-исследовательских и образовательных организаций, обеспечивающее конкурентное преимущество участникам в создании наукоемкой и высокотехнологичной продукции [4]	Изотова А.Г., Гаврилюк Е.С.: Образовательная экосистема – это гибкая адаптивная система на основе комплекса социально-экономических отношений между элементами университетской структуры и факторами внешней среды из различных сфер деятельности, имеющих взаимовыгодный характер [11]
Портер М.: «Кластер – сконцентрированная на определенной территории группа взаимодействующих организаций (компаний, корпораций, университетов, банков и прочее), поставщиков продукции, комплектующих и специализированных услуг, научно-исследовательских институтов и других организаций, взаимосвязанных друг с другом и усиливающих конкурентные преимущества отдельных компаний и кластера в целом» [12]	Игропуло И.Ф., Шаповалов В.К.: Экосистема социально-предпринимательского образования – это взаимосвязь структурно-функциональных компонентов образования и внешней среды, обеспечивающая формирование и непрерывное обновление компетенций субъектов социального предпринимательства на основе ценностей их горизонтально-сетевое взаимодействие в открытой образовательной среде [13]
Гаврилова Р.Е., Никитина Л.А., Богданова В.И., Шагиева Ф.Т.: Образовательный кластер – это объединение взаимосвязанных отраслевых образовательных организаций и предприятий [14]	Ветчинова М.Н.: «Экосистемы обучения включают различные комбинации участников (школы, предприятия, общественные организации, а так же образовательные учреждения и многие другие), создающие новые возможности для получения образования» [15]
Кравцов П.Г., Михелькевич В.Н. «Образовательный кластер – это совокупность взаимосвязанных организаций профессионального образования различного уровня и партнеров – предприятий отраслевого [16]	Лукша П.В.: Образовательная экосистема – это сеть взаимосвязаны разнообразных динамичных разнотипных эволюционирующих субъектов, участвующих в процессе обучения воспитания, развития обучающихся в течение всей жизни [17]

В обеих системах присутствуют одинаковые элементы, это образовательные организации среднего профессионального и высшего образования. В кластере они представляют представителей одной отрасли, а в экосистеме присутствуют организации не только родственных, но и далеких друг от друга по своей деятельности организаций и предприятий. Тогда мы можем утверждать, что в образовательных кластерах преобладает внутриотраслевое сотрудничество, на основе общих потребностей и конкурентных ресурсов. Образовательная экосистема исследователями характеризуется динамическими взаимодействиями между участниками из разных отраслей и управление

составляющими децентрализованное. Отметим еще одну особенность экосистемы – это децентрализованное управление, а в образовательном кластере управление осуществляет координационный совет. Он планирует распределение ролей между участниками и определение ответственности каждого за принятие тех или иных решений. Важно также отметить, что в экосистемы на добровольной основе могут входить образовательные платформы, он-лайн и частные школы, венчурные фонды, студенческие стартапы, появившиеся в период распространения коронавируса.

Таблица 2. – Сравнительная характеристика признаков и сущности образовательного кластера и экосистемы технического вуза

Признаки	Сущность научно-образовательного кластера	Сущность экосистемы технического вуза
Участники системы	Сеть образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования и предприятий отраслевого характера	Разнообразие участников: от государства, Минобрнауки, университета, производства, частных образовательных организаций, школ, IT-центров и т.д.
Студентоориентированность	Ориентация на эффективность формирования компетенций	Активность, формирование личностных и профессиональных качеств, гибких компетенций
Форма управления	Преимущественно вертикальное управление через координационный совет; обязательное выполнение решений совета, т.е. управление «сверху»	Децентрализованное управление; добровольное участие и вхождение в систему
Финансовое и ресурсное обеспечение	Отраслевое финансирование и ресурсообеспечение от одного спонсора	Множество ресурсов, источников финансирования
Формы сотрудничества	Отраслевое сотрудничество – вертикальное; не все участники получают выгоду в центре кластера – ядро-ведущий вуз	Синергетическое взаимодействие; в центре обучающийся, который выбирает индивидуальный маршрут и обеспечивает компетенции для определенного участника экосистемы
Кооперация	По отраслевому признаку, по указанию «сверху»	Вокруг инноваций
Система обучения	Классическая система обучения, контекстное обучение для отрасли	Индивидуальные программы, он-лайн обучение; контекстное обучение для каждого участника, адаптированное к потребностям человека
Образовательная среда	Традиционная учебная среда; традиция учета требований ФГОС; НОЦ	Экосистема НОЦ; цифровизация; широкое участие в олимпиадах, конкурсах; студенческих стартапах
Гибкость	Образование по определенной типовой программе	Образовательные программы конкретного работодателя + ФГОС
Вектор развития	Разработка инновационных строительных материалов, техники и технологии в строительстве	Разработка инновационных экологических строительных материалов, техники и технологии в строительстве, не нарушающих естественные процессы окружающей среды, т.е. воспитание экологичности обучающихся

Продолжение таблицы 2

Признаки	Сущность научно-образовательного кластера	Сущность экосистемы технического вуза
Требования работодателя	Профессиональные качества; профессиональные компетенции; жесткие навыки	Личностные качества выпускника; творчество, эмоциональные, интеллектуальные качества; мягкие компетенции
Принципы формирования	Преимственность, последовательность, взаимный контроль	Равное право пользования ресурсами; децентрализация управления; адаптивность ко всем участникам; создание центров новых компетенций; взаимосвязь с фондами, технопарками и т.д.

Анализ признаков, сущности и характеристик систем с точки зрения организационного управления [18] показывает, что многие элементы научно-образовательного кластера содержатся и в составе экосистемы университета. При этом их содержание в последнем значительно шире. Прежде всего, обратим на расширенный состав участников в экосистеме: от государства, министерств, университетов, институтов, кафедр, фирм, учреждений дополнительного образования, различных офлайн-школ, например школы Skillbox др. до обучающихся, обучаемых. Их классифицируют: на внешние – государство, министерства, другие университеты, производственные организации и фирмы и т.д.; на внутренние – кафедры, студенческие советы, студенты, преподаватели, вспомогательный персонал и др.

В экосистему они входят на добровольной основе, без указаний сверху, имеют равные права пользоваться ресурсами и каждый имеет свою управленческую организацию.

Участников образовательной экосистемы технического университета называют субъектами. Можно указать на следующие особенности экосистемы:

- взаимодействие и отношения субъектов экосистемы образуют социальную среду для личностного и профессионального развития как обучающихся, так и обучаемых;

- обучающиеся и обучающие имеют возможность проектировать индивидуальный маршрут, выбирать программы и источники образования, позволяющие обучение в любое время и сроки;

- образовательная среда экосистемы создает экопсихические, безопасные и эргономические условия для формирования психических новообразований, мягких и жестких компетенций;

- экосистемы технических университетов состоят из подсистем (систем) научно-

образовательных центров, кафедр, предпринимательских структур, студенческих научных, спортивных, волонтерских и иных организаций;

- внешние экосистемы (бизнес-экосистемы, инновационные региональные экосистемы) и экосистемы университета в процессе взаимодействия обмениваются ресурсами (новые знания, кадры, финансы, учебное и научное оборудование, экономические связи), опытом (новыми компетенциями, навыками, умениями) и способствуют развитию таких качеств обучающихся как активность, креативность, коммуникативность и компетентность;

- взаимодействие и взаимовлияние внешних и внутренних субъектов экосистемы позволяет создавать совместные образовательные программы для кадрового обеспечения конкретной организации;

- экосистема вуза и центры дополнительного образования (курсы, он-лайн школы и т.д.) позволяют освоению студентами дополнительных компетенций для будущего трудоустройства в выбранную им организацию или предприятие;

- экосистема высшего образования позволяет поддерживать естественный баланс между внешней и внутренней средой экосистемы, следовать основным природным принципам и моральным нормам, воспитать экологичность обучающихся [19].

Таким образом, можем ответить на поставленный в названии статьи вопрос. Да, кластер может эволюционировать в образовательную экосистему технического вуза. Такая эволюция создаст условия подготовки инженеров, способных обеспечить будущий технологический суверенитет России.

Заключение. Представленный анализ понятий «образовательный кластер» и «образовательная экосистема» позволил установить, что многие элементы кластера содержатся в образовательной

экосистеме технического вуза. Выявлено, что при этом в экосистеме его составляющие содержат иное смысловое содержание, они шире и демократичнее. Они взаимосвязаны и взаимообусловлены, что дает основание все составляющие рассматривать как «субъекты». Отношения всех субъектов, включая обучающихся и обучающихся, создают экопсихологическую, безопасную, эргономичную образовательную среду экосистемы человека.

Необходимо указать, с точки зрения организационного управления, процессы принятия и реализация решения могут отличаться. В кластере эти процессы находятся в компетенции координационного совета. Для экосистемы доступность информации и свобода дискуссий, равные права на использование ресурсов, на инициативу способствуют демократичному принятию решений. Реализация решений, на наш взгляд, может быть успешнее в кластере, т.к. за процессами следит координационный совет.

Отметим, что применение методов организационного управления указывает, что кластер не позволяет расширить потенциал участников, интенсифицировать процессы взаимовлияния и взаимодействия участников, т.к. здесь есть диктат [18] координационного совета, что удлиняет сроки согласования участия в кластере новому субъекту. А в экосистеме управление децентрализованное, поэтому взаимодействие приобретает ускоренный

характер. Обучающийся может расширить обучение напрямую с любым субъектом (например, с организацией, куда он планирует поступить на работу) или выпускающая кафедра может запланировать тему выпускной квалификационной работы для решения проблем организации.

Анализ признаков и сущности составляющих рассматриваемых понятий позволяют сделать вывод, что экосистемный подход в организации образовательного процесса (при проектировании целей, содержания, средств, форм и методов, а также управления процессом) служит новым трендом высшего образования.

Экологичность выпускника вуза – инженера-строителя – определяется способностью и его готовностью производить инженерно-геологические изыскания, проектирование инженерных систем, возводить, эксплуатировать, проводить капитальный ремонт и снос объектов, зданий, не нарушающих природную среду. А также умения использовать экологичные строительные и отделочные материалы, обеспечивающие высокое качество жизни человека, строить гармоничные отношения с коллегами и со всеми людьми.

Образовательная экосистема технического вуза позволяет сформировать как у обучающихся так и у обучающихся, личностные и профессиональные качества, так необходимые для возрождения и обеспечения технологического суверенитета России.

Литература:

1. Сафин Р.С. Строительный научно-образовательный кластер: опыт, особенности, преимущества / Р.С. Сафин, Е.А. Корчагин, И.Э. Вильданов, Р.Н. Абитов, Б.М. Гареев // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 1(25). – С. 176-184.
2. Мухаметзянова Г.В., Пугачева Н.Б. Кластерный подход к управлению профессиональным образованием / Г.В. Мухаметзянова, Н.Б. Пугачева. – Казань: ИПП ПО РАО, 2007. – 144 с.
3. Смирнов А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе / А.В. Смирнов. – Казань: Изд-во МОиН РТ, 2010. – 92 с.
4. Мухаметзянова Г.В., Шайдуллина А.Р. Кластеризация региональной системы непрерывного профессионального образования / Г.В. Мухаметзянова, А.Р. Шайдуллина // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». – 2008. – № 6-2(31). – С. 14-18.
5. Шайдуллина А.Р. Интеграция ссуза, вуза и производства в региональной системе профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Шайдуллина Альбина Рафисовна. – Казань, 2010. – 413 с.
6. Журавлева М.В. Система опережающей профессиональной подготовки кадров для нефтегазохимического комплекса: на примере Республики Татарстан: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Журавлева Марина Васильевна. – Казань, 2012. – 497 с.
7. Гаврилова О.Е. Формирование профессиональных компетенций студентов – будущих специалистов швейного производства в условиях образовательного кластера: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гаврилова Ольга Евгеньевна. – Казань, 2011. – 257 с.
8. Кадырова Х.Р. Вариативное проектирование системы многоуровневой подготовки кадров для машиностроительных предприятий региона на основе интегративного подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Кадырова Ханья Расыховна. – Казань. – 2013. – 489 с.
9. Сафин Р.С., Корчагин Е.А. Образовательный кластер: взаимодействие вуза и предприятий:

монография / Р.С. Сафин, Е.А. Корчагин. – Казань: КГАСУ, 2012. – 165 с.

10. Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Взаимосвязь с производством как основа непрерывного профессионального образования в образовательном кластере / Е.А. Корчагин, Р.С. Сафин // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки. – 2014. – № 4(134). – С. 188-192.

11. Изотова А.Г., Гаврилюк Е.С. Экосистемный подход как новый тренд развития высшего образования / А.Г. Изотова, Е.С. Гаврилюк // Вопросы инновационной экономики. – 2022. – Т. 12. – № 2. – С. 1211-1226. – DOI: 10.18334/vinec 114869.

12. Портер М. Международная конкуренция / М. Портер. – М.: Международные отношения, 1993. – 896 с.

13. Игропуло И.Ф., Шаповалов В.К., Арутюнян М.М. Моделирование экосистемы социально ориентированного предпринимательского образования в университете / И.Ф. Игропуло, В.К. Шаповалов, М.М. Арутюнян // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3. – С. 19-27.

14. Гаврилова О.Е., Никитина Л.Л. Подготовка компетентных специалистов легкой промышленности в системе непрерывного профессионального образования технологического университета / О.Е. Гаврилова, Л.Л. Никитина, В.И. Богданова, Ф.Т.

Шагеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – № 12. – С. 73-78.

15. Ветчинова М.Н. Образовательная экосистема как парадигма образования в XXI В / М.Н. Ветчинова // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 89-97.

16. Кравцов П.Г., Михелькевич В.Н. Организационно-методические основы функционально-ориентированной подготовки специалистов в структуре регионального образовательного кластера / П.Г. Кравцов, В.Н. Михелькевич // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 2(26). – С. 99-107.

17. Лукша П.В., Спенсер-Кейс Дж., Кубиста Д. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования [Электронный ресурс] / П.В. Лукша, Дж. Спенсер-Кейс, Д. Кубиста // Доклад GEF&МШУ «Сколково». – 2020. – Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1_hS84J5u2LnwmrUs_TOKR4wHFmkWgfy/view

18. Дрогобыцкий А.И. Организационное управление: содержание, цели и критерии / А.И. Дрогобыцкий // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2010. – № 2. – С. 3-5.

19. Прокофьева Е.Н. Предпосылки развития образовательных экосистем / Е.Н. Прокофьева // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 53-59.

References:

1. Safin R.S. Construction scientific and educational cluster: experience, features, advantages / R.S. Safin, E.A. Korchagin, I.E. Vildanov, R.N. Abitov, B.M. Gareev // Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences. – 2015. – № 1(25). – Pp. 176-184.

2. Mukhametzyanova G.V., Pugacheva N.B. Cluster approach to the management of vocational education / G.V. Mukhametzyanova, N.B. Pugacheva. – Kazan: IPP ON RAO, 2007. – 144 p.

3. Smirnov A.V. Educational clusters and innovative education at the university / A.V. Smirnov. – Kazan: Publishing House of the Ministry of Education of the Republic of Tatarstan, 2010. – 92 p.

4. Mukhametzyanova G.V., Shaidullina A.R. Clustering of the regional system of continuing professional education / G.V. Mukhametzyanova, A.R. Shaidullina // Bulletin of the Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "V.P. Goryachkin Moscow State Agroengineering University". – 2008. – № 6-2(31). – Pp. 14-18.

5. Shaidullina A.R. Integration of secondary school, university and production in the regional system of vocational education: dis. ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.01 / Shaidullina Albina Rafisovna. – Kazan, 2010. – 413 p.

6. Zhuravleva M.V. System of advanced professional training of personnel for the petrochemical complex: on the example of the Republic of Tatarstan: dis. ... doctor of

pedagogical sciences: 13.00.08 / Zhuravleva Marina Vasilyevna. – Kazan, 2012. – 497 p.

7. Gavrilova O.E. Formation of professional competencies of students – future specialists of sewing production in the conditions of an educational cluster: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Gavrilova Olga Evgenievna. – Kazan, 2011. – 257 p.

8. Kadyrova H.R. Variable design of a multi-level personnel training system for machine-building enterprises of the region based on an integrative approach: dis. ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.08 / Kadyrova Haniya Rasykhovna. – Kazan. – 2013. – 489 p.

9. Safin R.S., Korchagin E.A. Educational cluster: interaction of university and enterprises: monograph / R.S. Safin, E.A. Korchagin. – Kazan: KGASU, 2012. – 165 p.

10. Korchagin E.A., Safin R.S. The relationship with production as the basis of continuing professional education in an educational cluster / E.A. Korchagin, R.S. Safin // News of Ural Federal University. Series 3: Social Sciences. – 2014. – № 4(134). – Pp. 188-192.

11. Izotova A.G., Gavrilyuk E.S. Ecosystem approach as a new trend in the development of higher education / A.G. Izotova, E.S. Gavrilyuk // Issues of innovative economics. – 2022. – Vol. 12. – № 2. – Pp. 1211-1226. – DOI: 10.18334/vinec 114869.

12. Porter M. International competition / M. Porter. – М.: International Relations, 1993. – 896 p.

13. Igrupulo I.F., Shapovalov V.K., Harutyunyan M.M. Modeling of the ecosystem of socially-oriented entrepreneurial education at the university / I.F. Igrupulo,

V.K. Shapovalov, M.M. Harutyunyan // Bulletin of the Armavir State Pedagogical University. – 2020. – № 3. – Pp. 19-27.

14. Gavrilova O.E., Nikitina L.L. Training of competent light industry specialists in the system of continuing professional education of the Technological University / O.E. Gavrilova, L.L. Nikitina, V.I. Bogdanova, F.T. Shageeva // Bulletin of Kazan Technological University. – 2010. – № 12. – Pp. 73-78.

15. Vetchinova M.N. Educational ecosystem as a paradigm of education in the XXI Century / M.N. Vetchinova // Historical and Pedagogical journal. – 2022. – № 4. – Pp. 89-97.

16. Kravtsov P.G., Mikhelkevich V.N. Organizational and methodological foundations of functionally-oriented training of specialists in the structure of a regional educational cluster / P.G. Kravtsov, V.N. Mikhelkevich //

Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences. – 2015. – № 2(26). – Pp. 99-107.

17. Luksha P.V., Spencer-Case J., Kubista D. Educational ecosystems: emerging practice for future education [Electronic resource] / P.V. Luksha, J. Spencer-Case, D. Kubista // The report of the GEF&MSU "Skolkovo". – 2020. – Access mode: https://drive.google.com/file/d/1_hS84J5u2LnwmrUs_TOKR4wHFmkWgfy/view

18. Drogobytsky A.I. Organizational management: content, goals and criteria / A.I. Drogobytsky // Bulletin of the Taganrog Institute of Management and Economics. – 2010. – № 2. – Pp. 3-5.

19. Prokofieva E.N. Prerequisites for the development of educational ecosystems / E.N. Prokofieva // Kazan Pedagogical Journal. – 2021. – № 5. – Pp. 53-59.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Вильданов Ильфак Эльфикович (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, проректор по образовательной деятельности, ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет, e-mail: vildan@kgasu.ru

Сафин Раис Семизуллович (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой профессионального обучения, педагогики и социологии, ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет, e-mail: safin@kgasu.ru



УДК 378

Дополнительное профессиональное образование как ресурс гуманитаризации образовательной среды регионального вуза

Additional vocational education as a resource of the humanization of the regional university's educational environment

Сираева М.Н., Удмуртский государственный университет, marinasiraeva@mail.ru

Siraeva M., Udmurt State University, marinasiraeva@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.005

Ключевые слова: высшее образование, образовательная среда, гуманитаризация образования, дополнительное профессиональное образование, Удмуртский государственный университет.

Keywords: higher education, educational environment, humanitarization of education, additional vocational education, Udmurt State University.

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что, с одной стороны, направление вектора развития современных университетов задается и корректируется потребностями и состоянием рынка труда, а, с другой – необходимостью реализовывать и расширять свою гуманитарную и гуманистическую миссию, создавать гибкую образовательную среду в условиях экономики знаний. Цель статьи заключается в анализе ресурсных характеристик и функциональной нагрузки дополнительного профессионального образования, обеспечивающих гуманитаризацию образовательной среды регионального вуза. В качестве примера приводится анализ актуальных программ дополнительного образования, реализуемых в Удмуртском государственном университете, с точки зрения их корреляции с общей гуманитарной и гуманистической миссией университета. Представлена структура Института дополнительного профессионального образования Удмуртского государственного университета, проанализирован потенциал данного структурного подразделения через призму содействия расширению гуманитарной образовательной среды университета. Развитие института дополнительного профессионального образования рассматривается в контексте концепции непрерывного образования. Показано, что организация дополнительного профессионального образования в рамках классического регионального вуза способствует повышению эффективности его деятельности, создает условия встраивания его в перспективные планы развития региона, актуализирует его влияние на сохранение социокультурного и научного потенциала территории. Автор приходит к выводу о том, что дополнительное профессиональное образование является самостоятельным этапом профессионального становления личности, в ходе реализации которого обеспечивается освоение набора компетенций, необходимых для осуществления эффективной профессиональной деятельности и достижения высоких результатов, повышение их общего культурного и интеллектуального уровней, учитываются особенности социального, экономического и культурного развития региона, создаются условия для оптимизации собственных конкурентных преимуществ.

Abstract. The relevance of the following article is connected with the fact that, on the one hand, the growth vector of modern universities is shaped and modified by market demands and conditions and, on the other hand, – by the need to fulfill and expand universities' humanitarian and humanist mission, to develop flexible educational environment against the background of knowledge-driven economy. The aim of the article is to analyze resource characteristics and functional load of additional vocational education which contributes to humanitarization of a regional university educational environment. The paper relies on the analysis of the current additional vocational education programmes implemented in the Udmurt State University with regard to their correlation with the common university humanitarian and humanist mission. The article introduces the structure of the Institute's additional vocational education of the Udmurt State University, analyzes the potential of this University functional unit through the prism of its contribution to the expansion of the university humanitarian learning environment. The development of the Institute of additional vocational education is regarded in the context of the lifelong learning concept. The paper illustrates that implementation of additional vocational education in the classical regional university improves its operating efficiency, creates conditions to involve it in the development strategy of the region, updates its influence on the preservation of

sociocultural and scientific potential of the territory. The author comes to the conclusion that additional vocational education proves to be a unique stage of professional development which meets citizens' demands in terms of a set of competencies relevant to professional advancement and career growth, improves their cultural fluency and intelligence level taking into account socioeconomic and sociocultural development trends of the region, makes it possible to leverage individual competitive advantages.

Введение. Эволюционная модель развития общества актуализирует потребность выпускников вузов и специалистов в доступе к систематическому расширению своих социальных и профессиональных компетенций. В этой связи можно говорить о расширении гуманитарной и гуманистической миссий современного высшего образования. Гуманитарная миссия университета реализуется через опору на фундаментальные исследования и заключается в развитии межотраслевых научных исследований, обеспечении интеграционных связей между образованием, науками и производством. Гуманистическая миссия высшей школы предполагает признание ценности человека, уважение его прав и достоинств и находит свое выражение в системе мировоззренческих универсалий, в содействии развитию человеческого капитала, в обращенности к человеку как центральному звену всех социальных, культурных, экономических и политических трансформаций.

Соотношение гуманитарной и гуманистической миссий высшей школы обусловлено корреляционными связями между гуманизацией и гуманитаризацией образовательной среды, ключевым субъектом которой становится личность обучающегося, формирующаяся в результате созидательной, культуротворческой деятельности образовательных учреждений. В логике нашего исследования гуманистическая образовательная среда понимается в широком смысле как совокупность условий и предпосылок для целенаправленного формирования личности на основе принципа гуманизма как ведущей общечеловеческой ценности. Рассматривая гуманизацию и гуманитаризацию как корневые паронимы, гуманизацию мы будем понимать как цель формирования личности обучающегося, а гуманитаризацию – как средство достижения данной цели.

Одной из задач современной высшей школы следует признать более эффективное использование имеющегося гуманитарного и гуманистического потенциала, а также поиск новых «точек роста» с целью расширения гуманитарной образовательной среды вузов. Точкой роста может стать дополнительное профессиональное образование за счет

реализации программ, содержание которых направлено на формирование гуманистических ценностей, обеспечение социальной защищенности и поддержку профессиональной и академической мобильности обучающихся. Решая задачу всестороннего удовлетворения образовательных потребностей, дополнительное профессиональное образование обладает такими преимуществами как гибкость и вариативность образовательных программ, опора на добровольный и личностно мотивированный выбор слушателей, учет индивидуальных потребностей, склонностей, интересов и ценностей обучающихся, право выбора сроков, режима и темпа освоения образовательных программ.

Особое место дополнительного профессионального образования в структуре гуманитарной образовательной среды вуза определяется тем, что оно призвано удовлетворять потребность общества и государства в непрерывном развитии кадрового и человеческого потенциала, обеспечивать связь с рынком труда, создавать условия для социальной и профессиональной мобильности обучающихся. Необходимость обеспечения и укрепления пропорциональных связей между рынком труда и рынком образовательных услуг, превращает дополнительное профессиональное образование в актуальный ресурс адаптации к постоянно меняющимся требованиям общества информационного типа.

В связи с этим Е.Н. Чикилева выделяет три основные функции дополнительного профессионального образования: 1) адаптация личности к ранее неосвоенным социальным и профессиональным ролям; 2) обеспечение содействия социальным и профессиональным инициативам личности; 3) содействие развитию социально-профессиональной компетентности личности как интегративной характеристики, отражающей ее направленность на социум и профессию [29].

В исследовании З.Г. Башировой акцент делается на регионализацию дополнительного профессионального образования и предлагается рассматривать его как основополагающее звено в структуре единого регионального образовательного пространства, устойчивость которого позволяет региону улучшать свои

конкурентные позиции в национальных и мировых рейтингах, добиваться оптимальной динамики социально-экономического развития [4].

Цель данного исследования заключается в том, чтобы на примере Удмуртского государственного вуза проанализировать роль и потенциал дополнительного профессионального образования в реализации гуманитарной и гуманистической миссий современного регионального вуза.

Материалы и методы исследования. Методология современного высшего образования, в том числе регионального, определяется следующими факторами: влияние рыночной экономики на социализацию субъектов образовательного процесса; необходимость нейтрализации негативных последствий информационного прессинга; обеспечение социальной, культурной, профессиональной и научной мобильности в обществе; содействие адаптации обучающихся к информационному обществу как сложной развивающейся системы, основными продуктами производства которого являются информация и знания; свобода выбора и корректирования образовательной и профессиональной траекторий [13].

Теоретико-методологическую основу исследования составили идеи гуманизации, гуманитаризации и демократизации образования (А.Г. Асмолов [1], Б.С. Гершунский [10], Н.Д. Никандров [20], А.М. Новиков [21] и др.), компетентностный подход (В.И. Байденко [2], И.А. Зимняя [14], А.В. Хуторской [28] и др.), концепция непрерывного образования (Т.Г. Браже [6], С.Г. Вершловский [7] и др.), концепция «открытого» или свободного обучения (С.И. Змеев [5], Б.Р. Мандель [17] и др.), теория дополнительного образования (Б.А. Дейч [11], А.В. Золотарев [16], Г.У. Матушанский [18], Н.Р. Сенаторова [25], В.С. Сенашенко [26] и др.).

Социальные преобразования последних десятилетий, характерные для постиндустриального развития общества, не могли не повлиять на динамику развития системы профессионального образования. Основные задачи, связанные с профессиональным формированием и развитием личности, по-прежнему решаются за счет традиционных ресурсов высшего и среднего профессионального образования, решение остальной части задач обеспечивают региональные центры занятости [22]. Для поиска и достижения конкурентных преимуществ региональной высшей школе необходимо осуществлять мониторинг рыночных конъюнктурных колебаний, обеспечивать

симметрию рынка труда и реализуемых образовательных программ, предполагающую сбалансированность структуры и объема подготовки специалистов и профессионально-квалификационной структуры спроса на рабочую силу [23].

В исследованиях Т.А. Балмасовой [3], Н.А. Медушевского, О.В. Перфильевой [19], Г.Р. Хасаева и Е.В. Болговой [27] анализируются вопросы интеграции науки и образования, в связи с чем подчеркивается необходимость переориентировать вектор развития системы высшего образования на создание условий для обеспечения академического лидерства как одного из индикаторов качества востребованности, престижности, инвестиционной привлекательности региональных систем высшего образования.

Материалом исследования послужили программы курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки и проектная деятельность, реализуемые Институтом дополнительного профессионального образования Удмуртского государственного университета (УдГУ).

В соответствии с целями и задачами исследования основную группу методов составили анализ, синтез, описание, обобщение, наблюдение и опрос.

Результаты исследования. Акцент на стратегии академического лидерства требует от региональной политики в сфере высшего образования обеспечения условий для создания единого регионального образовательного пространства, для совместного использования потенциала образовательных, научных и производственных организаций во взаимных интересах, наличия взаимосвязанных и коррелирующих точек роста человеческого капитала в регионе и создания региональной инновационной среды [9]. В этой связи актуализируется роль дополнительного профессионального образования, содержание которого призвано отражать актуальные образовательные запросы населения, а также потребности регионального рынка труда и региональной экономики.

В соответствии с целями и задачами статьи представим опыт реализации программ дополнительного образования, накопленный Удмуртским государственным университетом как классическим региональным вузом. В общем плане стратегия дополнительного профессионального образования в Удмуртском государственном университете реализуется в русле национальной политики РФ в сфере

высшего образования и может быть описана с помощью следующих основных характеристик: направленность на модель кадрового обеспечения, основанную на концепции непрерывного образования, приоритете универсальных и общечеловеческих ценностях; направленность на удовлетворение профессиональных, образовательных и научных интересов всех субъектов образовательного процесса; учет потребностей и интересов потребителей и работодателей; учет особенностей и современного состояния регионального рынка труда.

Ретроспективный анализ позволяет проследить эволюцию развития дополнительного профессионального образования в УдГУ.

В 1995 году на основании приказа Государственного Комитета Российской Федерации по высшему образованию №710 от 17 мая 1995 года и приказа ректора Удмуртского государственного университета №329/01-05 от 13 июля 1995 года был создан Факультет повышения квалификации преподавателей, который впоследствии был включен в состав Управления дополнительного образования УдГУ. Образовательная политика УдГУ в части организации повышения квалификации коррелирует с национальной политикой в сфере высшего образования, рассматривается в качестве основного параметра деловой карьеры преподавателя и осуществляется в течение всей его трудовой деятельности.

В текущем учебном году Факультетом повышения квалификации УдГУ реализуются 49 программ, объем которых варьируется от 16 до 72 часов, а также 48 программ с объемом 72 часа и выше.

С 1998 года подготовка абитуриентов к вступительным испытаниям в УдГУ закреплена за Центром довузовского образования. В деятельности Центра довузовского образования можно выделить следующие ключевые направления:

1) *профориентационное тестирование* – реализует циклы компьютерных тестирований «Профориентатор» для учащихся средних общеобразовательных школ и «Профкарьера» для студентов высших учебных заведений. Программа «Профориентатор» для учащихся школ предлагает по каждому блоку ранжированный список профессий с указанием необходимых для подготовки предметов, а ее результаты дают обучающимся возможность определиться с выбором профильного класса. Кроме того, участие в Программе предусматривает цикл консультаций с

психологом-профессиведом с тем, чтобы внести необходимые коррективы в рекомендации и задать вектор движения в выбранном направлении профильной подготовки. Участие студентов в тестировании «Профкарьера» позволяет обучающимся получить более четкое представление о получаемой специальности; определить сферу приложения полученных знаний и принципов построения карьеры; определить траекторию и перспективы профессионального развития; получить представление о тех должностных позициях, на которых есть возможность проявить себя конкурентоспособным, востребованным и успешным специалистом.

Результаты обратной связи с участниками данных тестирований свидетельствуют о том, что его итоги позволили им оценить освоенные и не освоенные компетенции, очертить контуры желаемой образовательной траектории, глубже понять содержание и особенности будущей профессиональной деятельности, получить представление о профессиограмме, описывающей требования к избираемой профессии.

2) *Естественнонаучный образовательный турнир школьников (ЕНОТ)* – является командно-личным конкурсным мероприятием в области биологии, химии и физики среди учащихся 7 – 10 классов школ Удмуртской Республики. Целью мероприятия является стимулирование интереса школьников к изучению естественных наук и поощрение наиболее талантливых и перспективных юных исследователей. Участникам предлагается для решения комплекс творческих научных задач практической направленности, позволяющий расширить научный кругозор, научиться инициировать, планировать, создавать, выполнять и презентовать научные проекты.

Анализ содержания данного мероприятия показал, что его гуманитарный и гуманистический ресурс заключается в нацеленности на развитие командных компетенций, реализации проектной деятельности, направленной на развитие творческого и интеллектуального потенциала обучающихся, а также в интерактивности, способствующей повышению познавательной активности и развитию мотивационной сферы личности.

3) *Цикл публичных лекций «Знание – сила»* реализуется в смешанном формате, объединяет учащихся старших классов и педагогов республиканских школ и направлен на расширение кругозора участников, совместный поиск решения актуальных проблем современной

науки, формирование представлений о роли и месте человека в условиях цифровизации ключевых социальных институтов. Основным вклад подобной лектория в развитие гуманитарной образовательной среды вуза, на наш взгляд, может сводиться к обеспечению преемственности образования, укреплению междисциплинарных связей и формированию эффективного имиджа университета в масштабах региона.

4) *Программа выходного дня «Географ знает все»* предполагает организацию лекций по актуальным вопросам, отражающим современный этап развития географии как самостоятельной области знаний. Данная площадка позволяет расширить «портфель компетенций» обучающихся за счет знакомства с историческим, культурным, национальным, географо-демографическим, этническим, природно-экологическим своеобразием региона и сформировать к ним ценностное отношение.

5) *«Интернет-подготовка к ЕГЭ»* – образовательная Программа, использующая достижения современных информационных технологий, позволяющая осуществлять теоретическую подготовку по предмету, применять полученные теоретические знания в практической деятельности с помощью онлайн-тренажеров как с участием преподавателя, так и в режиме самостоятельной работы, а также проходить пробные тестирования по единому государственному экзамену. Использование данного ресурса позволяет повысить эффективность организации времени за счет таких параметров как гибкость занятий, автоматическая проверка тестов, своевременные комментарии преподавателей, актуальные справочные материалы, дополнительная литература, мобильные приложения и тренажеры, отсутствие территориальных границ, возможность построения индивидуальной образовательной траектории, учет индивидуальных целей обучающегося и его уровня знаний.

6) *«Прогулки с профессором»* организуются в период летних каникул для учащихся 6-10 классов Республиканских школ, а также для всех заинтересованных лиц и представляют собой цикл тематических информационно-познавательных экскурсий о природе, культуре, истории города Ижевска и Удмуртской Республики. Гуманитарная и гуманистическая направленность данной Программы проявляется в ее нацеленности на воспитание любви к родному региону, к отечественной и мировой культуре, к родному городу, к родной речи.

В 1999 году был организован Факультет довузовского образования как структурное подразделение Управления дополнительного образования. Основная задача Факультета довузовского образования сводилась к обеспечению системы подготовки учащихся школ Республики к поступлению в высшее учебное заведение, организации профориентационной работы с абитуриентами. Для школ Республики сотрудниками Факультета разрабатывались и внедрялись в реальный учебный процесс программы профильного образования, а также образовательные программы довузовской подготовки. На базе факультета создана Заочная школа УдГУ. С этого периода Факультет активно завоевывает позиции на региональном образовательном рынке и становится важной структурной единицей вуза.

С целью обеспечения качественной подготовки студенческой молодежи к управленческой деятельности и государственной службе, развития политической культуры, повышения уровня политико-правовой компетенции и гражданской ответственности обучающихся в 2007 году была учреждена Малая академия государственного управления в Удмуртской Республике. Инициаторами создания Малой академии государственного управления выступили полномочный представитель Президента Российской Федерации в Приволжском федеральном округе и Правительство Удмуртской Республики.

Малая академия государственного управления в Удмуртской Республике как структурное подразделение Института дополнительного образования реализует следующую совокупность целей: подготовка слушателей по специальным образовательным программам с целью обеспечения кадрового резерва государственной гражданской службы, муниципальной службы, коммерческих и некоммерческих организаций; профессиональная переподготовка и повышение квалификации государственных гражданских и муниципальных служащих; анализ социально-экономического, политического и правового состояния основных государственно-правовых институтов; осуществление грантовой деятельности по актуальным социально-экономическим, политико-правовым направлениям; организация и проведение научно-практических конференций, форумов и симпозиумов различного уровня; организация научно-исследовательской и проектной деятельности; изучение и анализ основных видов деятельности Государственной Думы Федерального Собрания Российской

Федерации, Государственного Совета Удмуртской Республики, органов исполнительной власти Российской Федерации и Удмуртской Республики, аппарата полномочного представителя Президента Российской Федерации в Приволжском федеральном округе.

Проанализировав цели и задачи Малой академии государственного управления в Удмуртской Республике, можно сделать вывод о том, что ее деятельность направлена на сохранение и расширение кадрового и человеческого потенциала региона, обеспечение условий для научной мобильности и профессионального самоопределения слушателей, для развития их конкурентоспособности и лидерских качеств.

В 2011 году в результате реорганизации и реструктуризации Управления дополнительного образования был создан Институт дополнительного профессионального образования (ИДПО), включивший в себя Факультет повышения квалификации преподавателей, Малую академию государственного управления, Центр довузовского образования (ранее – Факультет довузовского образования).

В 2020 году в рамках национального проекта «Образование» и его подпроекта «Успех каждого ребенка» на базе УдГУ был открыт и включен в структуру ИДПО Ключевой центр дополнительного образования детей «Дом научной коллаборации» (ДНК) имени В.И. Вернадского.

В настоящее время в ДНК реализуются 4 образовательных проекта: «Детский университет» – дополнительные общеразвивающие программы для детей (5 – 9 классы); «Малая академия» – дополнительные общеразвивающие программы для детей (10 – 11 классы); «Урок технологии, урок биологии» – обновленное содержание и технологии преподавания учебных предметов «Технология», «Биология» и реализация уроков в сетевой форме с использованием инфраструктурных, материально-технических и кадровых ресурсов УдГУ; «Педагог К-21» – дополнительные профессиональные программы для педагогических кадров, с освоением современных универсальных компетенций.

Реализация данных проектов позволяет обеспечить взаимосвязь школьного и высшего образования, внедрять личностно-ориентированные технологии обучения, основанные на методах активного обучения, на гуманистических принципах и на уважении права обучающегося на выбор траектории личностного и профессионального развития. Резюмируя

содержание проектов ДНК, можно заключить, что его деятельность опирается на три ключевых гуманистических принципа: понять побудительные мотивы поведения обучающихся; признать индивидуальность обучающегося; уважать право обучающегося на принятия решений и проявление инициатив.

В 2021 году на основании приказа Министерства науки и высшего образования РФ №1580 от 25.12.2020 года «Об утверждении перечня организаций, отнесенных к федеральным инновационным площадкам, составляющим инновационную инфраструктуру в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования» ИДПО признан федеральной инновационной площадкой с образовательным проектом «Институт дополнительного профессионального образования УдГУ – ХАБ (ядро) организаций, создающих инновации в системе профессионального роста».

Цель проекта заключается в обеспечении перехода к третьей миссии университета в рамках Программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» и создании системы сотрудничества и ХАБ (ядро) организаций на базе УдГУ для привлечения материально-технических, кадровых и интеллектуальных ресурсов организаций, создающих инновационные программы для обеспечения роста отраслей экономики и развития социальной сферы.

Основными задачами реализации проекта являются: трансформация ИДПО в открытую коллаборативную систему; разработка и реализация новой модели управления и мониторинга системы повышения квалификации и переподготовки для непрерывного развития кадров посредством консолидации и совместного использования ресурсов образовательных организаций; разработка и реализация сетевых образовательных программ для непрерывного развития кадров.

С 2022 года профессорско-преподавательский состав ИДПО организует обучение слушателей по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки в рамках федерального проекта «Содействие занятости» национального проекта «Демография» совместно с Томским государственным университетом. Также начинается реализация программ дополнительного профессионального образования, востребованных экономикой и рынком труда Удмуртской Республики в рамках федеральной Программы «Приоритет-2030». В рамках программы ПСАЛ «Приоритет-2030»

ИДПО становится одной из ресурсных площадок для реализации проекта «Цифровая кафедра», где студенты вузов Республики получают дополнительное образование по IT-профилю. Ожидается, что в 2022 году обучение на «Цифровой кафедре» Удмуртского государственного университета пройдут 500 студентов, в 2023 году – 900 студентов.

Если оценивать перспективный эффект от реализации Проекта «Цифровая кафедра», то 5 лет назад в Удмуртской Республике было 700 IT-предприятий, в настоящее время их более тысячи. Если учесть, что вузы Удмуртской Республики выпускают менее 1000 IT-специалистов, то следует ожидать появление до 20 новых IT-компаний. Также планируется открытие дополнительных 250 мест для проведения стажировок в региональных IT-компаниях.

Нами было проведено исследование с целью выявить, какими мотивами руководствуются слушатели различных программ дополнительного профессионального образования, реализуемых в Удмуртском государственном университете. Экспериментальной базой исследования стали Институт истории и социологии и Институт языка и литературы УдГУ. В опросе приняли участие 70 студентов 2 – 4 курсов, обучающихся по направления подготовки «История», «Политология», «Филология», «Лингвистика», «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», а также 25 преподавателей данных структурных подразделений.

Среди студентов наиболее востребованными оказались такие программы дополнительного профессионального образования как «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», «Педагог нового стандарта» и «Цифровая кафедра».

Анализ результатов опроса показал, что значительная часть студентов (70%) рассматривают дополнительное профессиональное образование как альтернативу второму высшему образованию, которая в удобные сроки и в удобном формате позволяет приобрести компетенции, необходимые для осуществления нового вида деятельности. 95% опрошенных студентов отметили, что наличие дополнительных компетенций в профессиональном портфолио необходимо для улучшения их конкурентных позиций на рынке труда. 85% респондентов оценили получение новых профессиональных навыков как источник дополнительного дохода, а также как социальный лифт, обеспечивающий более широкие перспективы выбора будущей

профессиональной деятельности, карьерного роста и социальной мобильности. Для 45% опрошенных студентов важной характеристикой программ дополнительного образования является гибкий график занятий, а также акцент на профессиональных дисциплинах и отсутствие общеобразовательных дисциплин. 30% опрошенных отметили, что недостаточный объем дисциплин по выбору не позволяет удовлетворять образовательные потребности в полной мере. 10% обучающихся отметили, что после освоения программы дополнительного образования можно уверенно работать и самостоятельно развиваться дальше в выбранной сфере деятельности. 8% студентов, получающих дополнительное образование, отметили, что выбор программы был осуществлен в соответствии с рекомендациями родителей или других обучающихся, освоивших данную программу ранее.

Тем самым, можно заключить, что основными факторами, обуславливающими интерес студенческой аудитории слушателей программ дополнительного образования, являются перспективы успешного трудоустройства, профессионального роста и получения материальных благ, а также ориентация на социальную и профессиональную мобильность.

Среди основных требований, предъявляемых к программам дополнительного образования, студенты отметили учет личностных и образовательных потребностей обучающихся, наличие международных программ академической мобильности и совместной проектной деятельности с российскими и зарубежными вузами, возможность построения индивидуального образовательного маршрута, смешанный формат обучения, комбинирующий аудиторные занятия с элементами электронного обучения, практикоориентированность.

В ходе опроса студентам также было предложено сформулировать свои ожидания от освоения выбранной программы дополнительного образования.

Было выявлено, что основные ожидания студентов связаны с получением компетенций, необходимых для реализации своих образовательных траекторий после получения диплома о высшем образовании, а также с возможностью самореализации и раскрытия личных талантов и способностей.

Представим результаты опроса, проведенного среди профессорско-преподавательского состава Института истории и социологии и Института языка и литературы.

85% профессорско-преподавательского состава, принимавшего участие в опросе, склонно рассматривать дополнительное профессиональное образование как один из перспективных на сегодняшний день источников воспроизводства человеческого капитала, как обязанность педагога и его право на непрерывное образование. Ожидаемо основные запросы преподавателей на получение дополнительного образования связаны с профилем их педагогической деятельности, повышением уровня педагогического мастерства и профессиональной культуры, популяризацией своей области знаний и удовлетворением образовательных потребностей. Значительная часть респондентов (85%) в качестве ключевого мотива для участия в программах дополнительного образования отметила релевантность и востребованность цифровых компетенций в педагогической деятельности. В частности, 100% опрошенных педагогических работников принимали участие в программах повышения квалификации, реализуемых на площадках АНО ВО «Университет Иннополис». Основным результатом обучения стала модернизация основных образовательных программ, реализуемых в Институте истории и социологии и Институте языка и литературы УдГУ, а также расширение научных контактов между университетами посредством конференционной и публикационной деятельности. 55% опрошенных в качестве основного фактора участия в программах дополнительного профессионального образования отметили необходимость соблюдения условий эффективного контракта, действующего в УдГУ. 5% респондентов мотивировали свое участие в программах дополнительного образования потребностью приобретения навыков анализа изменения нормативно-правовых актов в сфере высшего образования. Для 7% респондентов востребованными оказались программы дополнительного образования, связанные с реализацией и модернизацией формата ЕГЭ по профильным дисциплинам.

Среди основных ожиданий профессорско-преподавательского состава, связанных с освоением программы дополнительного образования, следует отметить перспективу развития человеческого и интеллектуального развития региона, возможность для реализации траектории непрерывного образования, а также для актуализации рабочих программ по дисциплинам, разработки нового электронного курса по читаемым дисциплинам с учетом

актуальных потребностей студентов и работодателей.

Участовавшие в опросе преподаватели выделили такие требования к организации и содержанию программ дополнительного образования как практикоориентированность, интерактивность, соответствие современному состоянию науки и техники и культурно-национальным особенностям региона, возможность для расширения научных и образовательных контактов.

Полученные в ходе опроса данные показывают, что программы дополнительного профессионального образования педагогические работники рассматривают в контексте стратегии гуманитаризации и гуманизации современной высшей школы и концепции обучения в течение всей жизни. Приоритетными мотивами их участия в программах дополнительного профессионального образования являются возможность расширения и повышения уровня квалификации по уже освоенным компетенциям, удовлетворение потребностей в профессиональном совершенствовании, необходимость соблюдения условий актуального эффективного контракта.

Таким образом, опыт реализации дополнительного профессионального образования в Удмуртском государственном университете позволяет говорить о том, что его модель способствует реализации гуманитарной и гуманистической миссий университета за счет включения гуманитарно ориентированного содержания образования; обеспечения социального характера образования и условий для подготовки кадровых ресурсов, удовлетворяющих актуальным экономическим, социальным и культурным потребностям региона; формирования у студентов гуманистических ценностных ориентаций и усиления их субъектной позиции; развития творческого потенциала личности; сопряжения ключевых и базовых компетенций с основными видами профессиональной компетентности современного специалиста; создания условий для интеграции гуманитарного, естественнонаучного, инженерного и математического знания; создания условий для преемственности образования.

Заключение. Высшее учебное заведение, являясь центром образования, науки и культуры, субъектом региональной инновационной системы, играет важную роль в социальном, экономическом и культурном развитии региона, несет существенную нагрузку в обеспечении социальной стабильности и информационной устойчивости, обеспечивает процесс

конструирования и трансляции новых знаний, их трансформацию в технологии и последующее потребление [8]. Миссия современного дополнительного образования заключается в создании условий для удовлетворения постоянно меняющихся образовательных, профессиональных и социально-культурных потребностей граждан, личностного и профессионального роста слушателей с учетом их талантов, задатков и потребностей.

Дополнительное образование позволяет обеспечить равновесие между сферой досуга и различными формами образовательной деятельности, а также положительно влияет на динамику занятости и трудоустройства молодежи [24]. Акцент на конкурентных преимуществах региона обуславливает разработку и внедрение новых инструментов взаимодействия, реализация которых призвана обеспечить соответствие компетенций выпускников вузов, расположенных в регионе, стратегии социально-экономического развития данной территории [27]. На современном этапе социально-экономического развития российского общества интеграция вузов в общественную жизнь сообществ и регионов становится важным фактором инновационного развития регионов. При этом принимаемые на всех уровнях управленческие решения в той или иной степени направлены на укрепление национальной инновационной системы, интеграцию в мировое экономическое пространство и повышение

конкурентоспособности отечественного высшего образования [12].

Анализ опыта Удмуртского государственного университета показал, что потенциал дополнительного профессионального образования в расширении гуманитарной образовательной среды регионального вуза обусловлен возможностями для: профессиональной социализации личности обучающегося; социальной ориентации личности обучающегося; трансформации социального статуса личности обучающегося; интеграции личности обучающегося в определенную профессиональную среду; повышения профессиональной гибкости личности обучающегося за счет расширения «портфеля» компетенций; создания условий для обеспечения преемственности образования; регионализации содержания образовательных программ дополнительного образования.

Новизна исследования определяется обоснованием гуманитарной и гуманистической миссий дополнительного профессионального образования как особого вида социально значимой деятельности в контексте регионализации высшей школы. Практическая значимость исследования заключается в возможности воспроизведения полученных результатов при организации системы дополнительного образования в вузах и при создании условий для гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в высшей школе.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Персонализация образования и антропология будущего / А.Г. Асмолов // Народное образование. – 2021. – № 3(1486). – С. 75-82.
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 3-13.
3. Балмасова Т.А. Третья миссия университета – новый вектор развития? / Т.А. Балмасова // Высшее образование в России. – 2016. – № 8-9. – С. 48-55.
4. Баширова З.Г. Дополнительное профессиональное образование: региональный аспект / З.Г. Баширова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 265-268.
5. Берулава М.Н. Принципы гуманизации образования / М.Н. Берулава // Гуманизация образования. – 2001. – № 1. – С. 15-34.
6. Браже Т.Г. Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования / Т.Г. Браже. – СПб.: Изд-во «Тускарора», 2006. – 163 с.
7. Вершловский С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С.Г. Вершловский. – СПб.: СПбАППО, 2008. – 151 с.
8. Веселовский М.Я. Значение высшей школы в инновационном развитии региональной экономики / М.Я. Веселовский // Вопросы структуризации экономик. – 2013. – № 4. – С. 60-63.
9. Воденко К.В. Регионализация государственной политики в сфере высшего образования в контексте становления академического лидерства / К.В. Воденко // Вопросы управления. – 2021. – № 1. – С. 156-168.
10. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: ИнтерДиалект, 1998. – 238 с.
11. Дейч Б.А. История и теория дополнительного образования / Б.А. Дейч. – М.: Изд-во Юрайт, 2023. – 239 с.
12. Дьяков И.И., Третьяк Н.А., Грищенко К.С. Оценка инновационной среды вузов / И.И. Дьяков, Н.А. Третьяк, К.С. Грищенко // Современное образование. – 2018. – № 1. – С. 22-34.

13. Занина Л.В. Методология дополнительного профессионального образования в постиндустриальном обществе / Л.В. Занина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 1(6). – С. 5-12.

14. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-26.

15. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учебное пособие / С.И. Змеев. – М.: Академия, 2002. – 126 с.

16. Золотарев А.В. Дополнительное образование детей: история и современность / А.В. Золотарев. – М.: Юрайт, 2016. – 353 с.

17. Мандель Б.Р. Андрагогика: история и современность, теория и практика / Б.Р. Мандель. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 412 с.

18. Матушанский Г.У. Дополнительное профессиональное образование преподавателя высшей школы (история, модели, перспективы) / Г.У. Матушанский. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2003. – 159 с.

19. Медушевский Н.А., Перфильева О.В. Интерпретация третьей роли университетов на современном этапе / Н.А. Медушевский, О.В. Перфильева // Вестник РГГУ. Серия «Политология. История. Международные отношения. Зарубежное регионоведение. Востоковедение». – 2016. – № 3(5). – С. 19-31.

20. Никандров Н.Д. Ценности в жизни и образовании / Н.Д. Никандров // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 11. – С. 34-40.

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

22. Парахина О.В. Современные тенденции системы дополнительного профессионального образования в России / О.В. Парахина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6-2. – С. 445-448.

23. Пузыревская А.А., Артюшкова О.С. Подходы к оценке конъюнктуры рынка образовательных услуг / А.А. Пузыревская, О.С. Артюшкова // Высшее техническое образование. – 2019. – № 1(3). – С. 17-23.

24. Ретинская В.Н., Топоркова А.М. Дополнительное образование в условиях цифровой экономики / В.Н. Ретинская, А.М. Топоркова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2021. – № 4. – С. 40-44.

25. Сенаторова Н.Р. Дополнительные квалификации в аспекте гуманизации / Н.Р. Сенаторова // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 8-16.

26. Сенашенко В.С. Дополнительные образовательные программы / В.С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 37-44.

27. Хасаев Г.Р., Болгова Е.В. Регионализация высшего образования и инновационное развитие экономики российских регионов / Г.Р. Хасаев, Е.В. Болгова // Известия УрГЭУ. – 2015. – № 1(57). – С. 61-70.

28. Хуторской А.В. Модель компетентностного образования / А.В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 12. – С. 9-16.

29. Чикилева Е.Н. Развитие дополнительного профессионального образования в регионе: социально-институциональные аспекты: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Чикилева Елена Николаевна. – Пенза, 2018. – 181 с.

References:

1. Asmolov A.G. Personalization of education and anthropology of the future / A.G. Asmolov // National education. – 2021. – № 3(1486). – Pp. 75-82.

2. Baidenko V.I. Competencies in vocational education (towards the development of a competence-based approach) / V.I. Baidenko // Higher education in Russia. – 2004. – №11. – Pp. 3-13.

3. Balmasova T.A. The third mission of the University – a new developmental vector? / T.A. Balmasova // Higher education in Russia. – 2016. – № 8-9. – Pp. 48-55.

4. Bashirova Z.G. Additional professional education: a regional aspect / Z.G. Bashirova // Kazan Pedagogical Journal. – 2016. – Vol. 2. – № 2. – Pp. 265-268.

5. Berulava M.N. Principles of humanization of education / M.N. Berulava // Humanization of education. – 2001. – № 1. – Pp. 15-34.

6. Brazhe T.G. Humanitarian culture of adults: development in the process of lifelong education / T.G. Brazhe. – St. Petersburg: Publishing house "Tuscarora", 2006. – 163 p.

7. Vershlovsky S.G. Lifelong education: historical and theoretical analysis of the phenomenon / S.G. Vershlovsky. – St. Petersburg: SPbAPPO, 2008. – 151 p.

8. Veselovsky M.Ya. The importance of higher education in the innovative development of the regional economy / M.Ya. Veselovsky // Issues of structuring economies. – 2013. – № 4. – Pp. 60-63.

9. Vodenko K.V. Regionalization of state policy in higher education in the context of the formation of academic leadership / K.V. Vodenko // Management issues. – 2021. – № 1. – Pp. 156-168.

10. Gershunsky B.S. Philosophy of education for the XXI century / B.S. Gershunsky. – M.: InterDialect, 1998. – 238 p.

11. Deich B.A. History and theory of additional education / B.A. Deich. – M.: Yurayt Publishing House, 2023. – 239 p.

12. Dyakov I.I., Tretyak N.A., Grishchenko K.S. Evaluation of the innovative environment of universities / I.I. Dyakov, N.A. Tretyak, K.S. Grishchenko // Modern education. – 2018. – № 1. – Pp. 22-34.

13. Zanina L.V. Methodology of additional vocational education in post-industrial society / L.V. Zanina // Scientific support of the system of advanced training of personnel. – 2011. – № 1(6). – Pp. 5-12.

14. Zimnaya I.A. Competence-based approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education (theoretical and methodological aspect) / I.A. Zimnaya // Higher education today. – 2006. – № 8. – Pp. 20-26.

15. Zmeev S.I. Technology of adult education: manual / S.I. Zmeev. – M.: Academy, 2002. – 126 p.

16. Zolotarev A.V. Additional education of children: history and modernity / A.V. Zolotarev. – M.: Yurayt, 2016. – 353 p.

17. Mandel B.R. Andragogy: history and modernity, theory and practice / B.R. Mandel. – M.; Berlin: Direct-Media, 2017. – 412 p.

18. Matushansky G.U. Additional professional education of a high school teacher (history, models, prospects) / G.U. Matushansky. – Kazan: Kazan State Energy University, 2003. – 159 p.

19. Medushevsky N.A., Perfilieva O.V. Interpretation of the third role of universities at the present stage / N.A. Medushevsky, O.V. Perfilieva // Bulletin of the Russian State University. The series "Political Science. History. International relations. Foreign regional studies. Oriental Studies". – 2016. – № 3(5). – Pp. 19-31.

20. Nikandrov N.D. Values in life and education / N.D. Nikandrov // Higher education today. – 2004. – № 11. – Pp. 34-40.

21. Novikov A.M. Russian education in a new era /

A.M. Novikov // Paradoxes of heritage, vectors of development. – M.: Egves, 2000. – 272 p.

22. Parakhina O.V. Modern trends of the system of additional vocational education in Russia / O.V. Parakhina // Fundamental research. – 2013. – № 6-2. – Pp. 445-448.

23. Puzyrevskaya A.A., Artyushkova O.S. Approaches to assessing the conjuncture of the educational services market / A.A. Puzyrevskaya, O.S. Artyushkova // Higher technical education. – 2019. – № 1(3). – Pp. 17-23.

24. Retinskaya V.N., Toporkova A.M. Additional education in the digital economy / V.N. Retinskaya, A.M. Toporkova // Bulletin of the Penza State University. – 2021. – № 4. – Pp. 40-44.

25. Senatorova N.R. Additional qualifications in the aspect of humanization / N.R. Senatorova // Higher education in Russia. – 2003. – № 6. – Pp. 8-16.

26. Senashenko B.C. Additional educational programs / V.S. Senashenko // Higher education in Russia. – 2001. – № 5. – Pp. 37-44.

27. Khasaev G.R., Bolgova E.V. Regionalization of higher education and innovative development of the economy of Russian regions / G.R. Khasaev, E.V. Bolgova // USUE News. – 2015. – № 1(57). – Pp. 61-70.

28. Khutorskoy A.V. Model of competence-based education / A.V. Khutorskoy // Higher education today. – 2017. – № 12. – Pp. 9-16.

29. Chikileva E.N. Development of additional vocational education in the region: socio-institutional aspects: dis. ... cand. Social sciences: 22.00.04 / Chikileva Elena Nikolaevna. – Penza, 2018. – 181 p.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Сираева Марина Наилевна (г. Ижевск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации Института языка и литературы Удмуртского государственного университета, e-mail: marinasiraeva@mail.ru



УДК 377.1

Цифровые медиа в профессиональном образовании: подрывные или поддерживающие инновации?

Digital media in higher education: Disruptive or sustaining innovation?

Мантуленко В.В., Самарский государственный экономический университет, mantoulenko@mail.ru

Горячев М.Д., Самарский государственный социально-педагогический университет, mdg16@mail.ru

Mantulenko, V., Samara State University of Economics, mantoulenko@mail.ru

Goryachev M., Samara State University of Social Sciences and Education, mdg16@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.006

Ключевые слова: цифровые медиа, образование, профессиональное образование, инновации, подрывные и поддерживающие инновации.

Keywords: digital media, education, vocational education, innovation, disruptive and sustaining innovation.

Аннотация. Данная статья представляет собой попытку рассмотреть применение цифровых медиа в образовании с точки зрения концепции Кристенсена С.М., Рейнора М., Макдональда Р. о подрывных и поддерживающих инновациях. На начальном этапе исследования была сформулирована гипотеза о том, что цифровые медиа, как одно из главных нововведений в образовательной сфере последних десятилетий, играют вспомогательную роль в организации и реализации образовательного процесса. Авторами проанализировано более 500 научных работ, опубликованных в период 2019–2020 гг. и посвященных проблеме инноваций в образовательной среде. Анализ их содержания был направлен на выявление типов инноваций, используемых в высшем профессиональном образовании различных стран, и рассмотрение цифровых инструментов и ресурсов, используемых в образовательных целях, с позиций концепции прорывных и поддерживающих инноваций. Методами синтеза и обобщения построена картина наиболее популярных цифровых решений в сфере высшего профессионального образования и их инновационного характера.

Abstract. This article investigates the application of digital media in education in the framework of the concept of Christensen, C.M., Raynor, M., McDonald, R. related to disruptive and sustaining innovations. At the first stage of the study, a hypothesis was formed that digital media, as one of the main innovations in the educational field of the recent decades, play a supporting role in the organization and implementation of the educational process. The authors analyzed more than 500 scientific papers published in the period 2019–2020 and considering the issue of innovations in the educational environment. The analysis of their content was aimed at identifying types of innovations used in the higher professional education, and considering digital tools and resources used for educational purposes from the standpoint of the concept of disruptive and sustaining innovations. Using the methods of synthesis and generalization, the authors achieved a vision on the most popular digital solutions in the field of higher professional education and their innovative nature.

Введение. Трансформации, происходящие сегодня в сфере образования, носят не столько эволюционный характер, сколько связаны с тем глобальным скачком, который в настоящее время совершает наше общество, переходя от индустриально-постиндустриального типа развития к когнитивному миру, миру, построенному на знаниях, информации и надпредметных компетенциях будущего. Этот трансформационный процесс, в свою очередь,

связан с инновациями как движущими факторами социально-экономического развития. Инновации позволяют нам видеть, находить и использовать новые возможности, выходящие за рамки имеющихся в настоящее время ресурсов, возможности развития в самых разных его направлениях, формах и проявлениях.

Инновации могут быть разными: прорывными и поддерживающими, научными, технологическими, образовательными и других

типов, псевдо-инновациями и реальными. Каждый вид имеет свою функциональную нагрузку. Более того, все виды инноваций тесно связаны между собой. Жизнь в инновационном обществе требует новой культуры поведения, предпринимательства, понимания качества и ценности информации и знаний. Сами по себе инновации невозможны без тесной связи науки, образования и бизнеса. Именно поэтому в настоящее время существует потребность в междисциплинарных исследованиях, образовательных курсах и программах.

Целью данной статьи является рассмотрение современных инновационных процессов в сфере высшего профессионального образования с точки зрения характера существующих здесь инновационных решений. В частности, были рассмотрены цифровые и нецифровые инновации в образовании и предпринята попытка применить к ним идею прорывных и поддерживающих инноваций [1] с целью анализа их функциональной нагрузки и ориентации на решение актуальных образовательных задач.

Материалы и методы. Основными методами исследования были анализ, обобщение, систематизация научных исследований по вопросам современных инновационных подходов и разработок в сфере образования.

Исследовательская работа была разделена на три этапа:

- на первом этапе нашего исследования была выдвинута гипотеза о поддерживающем (вспомогательном) характере цифровых решений, используемых в образовании;

- на втором этапе были проанализированы научные работы, чтобы выяснить, какие виды инноваций рассматривают современные исследователи, какие из этих инновационных решений относятся к цифровизации образования;

- на заключительном этапе исследования авторы попытались систематизировать рассмотренные инновации и разделить их на две группы (прорывные и поддерживающие).

Обзор образовательных инноваций проведен авторами исходя из их предположения о том, что прорывные инновации в образовании меняют ценностную основу этой системы, ее основы, философию и основные стратегические цели развития. В то же время поддерживающие инновации обеспечивают жизнеспособность образовательной системы, предоставляя ей возможности и инструменты для адаптации к быстро меняющейся внешней среде, удовлетворения новых требований экономической сферы и решения актуальных задач.

Стоит отметить, что оба типа инноваций не считаются «хорошими» или «плохими». В этом контексте авторы разделяют мнение о том, что прорывные и поддерживающие инновации необходимы любой организации. Уровень высшего профессионального образования был выбран потому, что он имеет множество взаимосвязей с экономической сферой. Например, в высшем образовании мы часто наблюдаем значительное «непотребление» образовательных услуг во всем мире [2]. Кроме того, на наш взгляд, высшее образование более открыто для нововведений различного типа по сравнению с начальным или средним образовательным уровнями.

Фактический исследовательский материал составили 500 научных работ, опубликованных в период с 2019 по начало 2020 года в журналах и материалах конференций и проиндексированных в международных наукометрических базах данных. Поиск статей и докладов конференций проводился с использованием поисковых регистров «ключевые слова» и «заголовки». Было отобрано 500 работ по актуальной для нашего исследования теме «инновации в сфере высшего образования».

Результаты. Инновации, применяемые в образовательной сфере, мы разделили на две основные группы: инновации на основе цифровых медиа и нецифровые инновации.

Первая группа представлена широким спектром технических средств, информационных ресурсов и технологических решений, разработанных на их основе в образовательных целях. Цифровые инновации варьируются от простого перечня доступных технических возможностей для выполнения традиционных образовательных/педагогических задач (видеоигры в образовании, технологии виртуальной реальности, игровые и обучающие видео в подготовке будущих учителей и т.д.) до целых концепций обучения с использованием информационных и коммуникационных технологий (смешанное обучение, перевернутое обучение) или прикладных инструментов (цифровой сторителлинг, искусственный интеллект в оценке навыков обучения), которые позволяют решать новые образовательные задачи или улучшать выполнение традиционных.

Условно наиболее популярные цифровые инновации можно разделить на три группы (согласно проведенному словесному анализу результатов поиска): цифровые медиа могут быть использованы для преподавания или обучения, а также для организации образовательной среды, реализации образовательного процесса как

единства учебной и педагогической деятельности, см. таблицу 1. Это деление весьма условно, так как некоторые технические средства могут одновременно относиться к разным категориям. В

таблице 1 приведены только наиболее часто употребляемые слова и словосочетания (упоминание не менее 3-х и более раз).

Таблица 1. – Цифровые образовательные инновации

Преподавание	Учебная деятельность	Образовательный менеджмент
видеоигры и геймификации в образовании, геймифицированный класс, геймификация как методологическое дополнение к перевернутому обучению		
игровые и обучающие видео в подготовке будущих учителей	веб-стратегии обучения	междисциплинарный видео сериал на основе веб-технологий
разработка интерактивной среды посредством обучения с помощью маленьких роботов	учебные цифровые бейджи как эффективные средства обучения	инновационная среда обучения
	мобильное обучение	цифровые образовательные ресурсы, симуляционные ресурсы, You Tube как образовательный ресурс
	планшетное обучение в высшем образовании	смешанное обучение
технология виртуальной реальности, электронная библиотека, видеоконференцсвязь, дополненная реальность (как дидактический ресурс), Блокчейн и Интернет вещей в высшем образовании, мультимедийные технологии, роботы, виртуальные музеи как агенты обучения, искусственный интеллект в оценке навыков обучения, перспектива технологии виртуальной реальности, умные технологии для развития критического мышления		
		образование и управление на основе больших данных; анализ данных, принятие решений на основе данных для качественного образования
		симуляционное обучение, потенциал симуляций для разработки множественных результатов обучения
Цифровой сторителлинг		

(Источник: составлено авторами)

Анализ задач, которые эти медиа позволяют решать в образовательном контексте, соответствует позиции авторов, сформулированной в рамках предыдущего исследования, согласно которой потенциал использования цифровых медиа в образовательной системе лежит в 3-х различных областях:

- обеспечение преемственности и интеграции уровней образования;
- организация учебного процесса;
- управление системой образования [3].

Существуют следующие пути применения цифровых медиа в образовательном процессе:

- как средства обработки традиционных задач в специальной форме;
- в качестве помощника преподавателя;
- как средство общения;
- как средство моделирования реальности [4;5].

Проведенная аналитическая работа показывает, что цель применения цифровых технологий или ресурсов не всегда ясна. В ряде

случаев их можно рассматривать как инструменты, позволяющие реализовать известный дидактический принцип наглядности в обучении, отражающий убеждение в том, что обучение начинается с чувств (концепция «мир в картинках» сама по себе была педагогической новацией, открывшей сегодняшнее понимание возможностей использования цифровых медиа в образовании). Есть и другие функции, которые цифровые инновации обеспечивают для обучения. Все они также соответствуют традиционным педагогическим принципам (развивающее обучение, системность обучения, соответствие обучения жизни и практике, доступность, сознательность и активность учащихся, сочетание различных методов и средств обучения в зависимости от задач и содержания, создание необходимых условий обучения и др.). Существенные черты цифровых медиа позволяют реализовать все эти принципы в образовательном процессе. Цифровые медиа выступают комплексным инструментом развития человека, а их специфические черты, такие как

мультимедийность, интерактивность, способность к моделированию реальности, коммуникативность и продуктивность, получают функциональную нагрузку в образовательном процессе, что позволяет разрабатывать образовательные медиапродукты и ресурсы на их основе.

Другой аспект – ориентация использования медиа на решение принципиально новых или относительно новых задач для современной системы высшего образования, эти задачи определяются потребностями работодателей, государства и развития общества в целом. Потребности в стратегическом подходе,

междисциплинарном характере образования, высоком качестве и эффективности образования, новых результатах обучения, выраженных в востребованных на рынке труда навыках и компетенциях (выделены курсивом в таблице 1), также представлены в исследованиях образовательных инноваций на основе цифровых медиа.

Однако современные требования рынка труда к системе высшего образования более ярко проявляются во второй группе инноваций в образовании – нецифровых инновациях. Эти инновации можно разделить на три блока, см. рисунок 1:

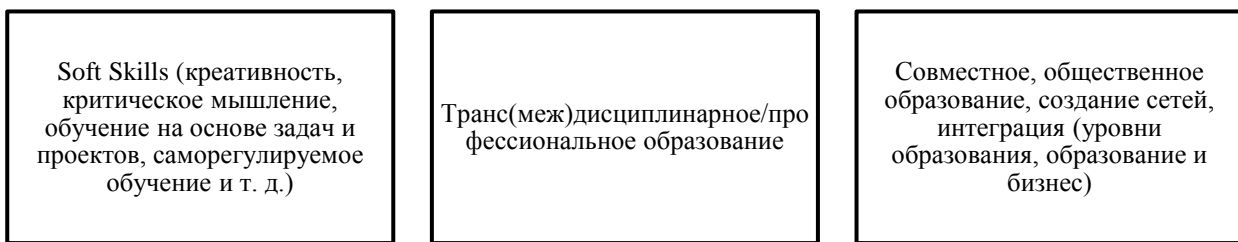


Рисунок 1. – Нецифровые инновации, разбитые на тематические блоки (Источник: составлено авторами)

В этом контексте мы довольно часто можем видеть пересечения с цифровыми инновациями, например, критическое мышление учащихся развивается через «оцифровку оценок обучения», «использование смарт-технологий», а совместное обучение реализуется с помощью сетевых инструментов и цифровых платформ. Эти блоки относятся, на наш взгляд, к современным тенденциям на рынке труда и отражают связь между экономической и образовательной системами и направленностью образовательных инноваций на удовлетворение требований к будущим компетенциям специалистов.

Кроме того, интересен аспект, связанный с разнонаправленностью некоторых направлений инновационной деятельности в образовании. Довольно часто в анализируемой выборке работ мы можем видеть инновационные идеи, которые противоречат друг другу, например, «образование, основанное на вызове» против «устойчивости», и «индивидуальные образовательные траектории» против «коллоборативного, основанного на сообществах образования». На наш взгляд, этот аспект можно объяснить через модель Римана-Томанна, которая изначально возникла как концепция типов личности и используется в психологии и менеджменте. Опираясь на 4 основных человеческих страха (ценности): близость в

противоположность дистанции, изменение в противоположность постоянству [6;7], эта концепция показывает, какие ориентации, потребности, ценности, жизненные философии преобладают и проявляются в поведении человека. Данная тенденция образовательных инноваций показывает зависимость высшего образования от возможных сценариев развития мировой экономики и рынка труда [8]. Отношение к ценностям, стратегическим ориентирам и миссии современных образовательных систем приближает нецифровые инновации к разряду прорывных больше чем цифровые.

Современные исследователи также пытаются обобщить исследования по внедрению инноваций в образовании. Сиддхпура А., Индумати В. и Сиддхпура М. предприняли попытку изучить данную тему в области инженерного образования [9]. Подрывные технологии рассматриваются Геджендиран С., Арокия А.С., Вигнеш С. и Калаймани М. как перспективный инструмент обеспечения устойчивости образования будущего [10]. Цифровая трансформация высшего образования через призму инновационных изменений анализируется Джексоном [11]. Инновации в педагогическом образовании изучаются Эллис В. и Чайлдс А. [12].

Рассматривая инновационный процесс в европейском высшем образовании, Лашакова А., Байзикова Л. и Дедзе И. попытались в 2017 году найти ответы на следующие вопросы: каковы основные трудности, с которыми сталкиваются высшие учебные заведения при разработке и внедрении образовательных инноваций, как их можно классифицировать, как можно усилить инновационную активность в вузах [13].

Эти и многие другие аспекты сегодня рассматриваются, анализируются и обсуждаются в научной литературе для того, чтобы классифицировать образовательные инновации, попытаться понять их природу и функции, влияние на развитие образовательных учреждений, социально-экономическое развитие регионов, стран и мира в целом. На наш взгляд, необходим комплексный подход к изучению инноваций в образовании с точки зрения разных дисциплин (психологии, педагогики, менеджмента, экономики, социологии, философии и др.), осознанию их сущности, целей и последствий.

Заключение. Исторически инновационный процесс в образовании всегда сопровождался опасениями, что внедряемая инновация заменит и обесценит труд педагога. Так было с книгами, компьютерами, роботами и Интернетом. Сегодня искусственный интеллект вызывает аналогичные опасения. Однако реальная практика показывает, что этого пока не произошло и вряд ли произойдет в ближайшее время. Даже непредсказуемый глобальный кризис, вызванный пандемией в 2019–2020 годах, режим самоизоляции и вынужденная мера по переходу на дистанционный формат обучения подтвердили это. На наш взгляд, данная ситуация наглядно показала, что невозможно полностью перейти на дистанционный формат образования, заменив реальное человеческое общение виртуальным, полностью переведя его в онлайн-режим. Трудности и недостатки цифрового образования,

о которых ранее говорилось только в теории, вдруг стали очевидными. Анализ ситуации, собственная педагогическая работа до и во время карантина COVID-2019, а также аналитическая работа, проведенная в данном исследовании, позволяют сделать вывод о том, что цифровые инновации в образовании являются в первую очередь вспомогательным инструментом, позволяющим решить ряд образовательных проблем, поставленных задач более эффективно, чем традиционные методы, формы и технологии работы. Нет сомнения, что мы получаем уникальные возможности в плане обеспечения наглядности образовательного процесса, и во многом можем решить проблему доступности и преемственности высшего образования за счет цифровых технологий, в частности, в условиях кризиса, когда привычный формат образования невозможно или затруднено по тем или иным причинам. Однако важно помнить, что есть ряд функций, которые нельзя и не следует полностью отдавать цифровизации. Помимо цифровых решений существует широкий спектр других инновационных идей, тесно связанных с современными требованиями к системе высшего профессионального образования, ценностями и стратегическими целями развития нашего общества. На наш взгляд, тесное взаимодействие этих (нецифровых) инноваций и технических возможностей цифровых решений действительно может обеспечить желаемую стабильность, устойчивость, конкурентоспособность, высокое качество образования и «прорыв» в развитии общества, о чем сегодня так много говорят.

Результаты проведенного исследования могут быть полезны при разработке новых инновационных продуктов и ресурсов образовательного характера. Их учет важен также при создании будущих концепций, программ и стратегий цифровой трансформации российской образовательной системы.

Литература:

1. Кристенсен С.М., Рейнор М., Макдональд Р. Что такое подрывные инновации? / С.М. Кристенсен, М. Рейнор, Р. Макдональд // Гарвардский бизнес-обзор. – 2015. – № 93(12). – С. 44-53.
2. Хорн М.Б. Подрывные инновации и образование [Электронный ресурс] / М.Б. Хорн. – 2014. – Режим доступа: <https://www.forbes.com/sites/michaelhorn/2014/07/02/disruptive-innovation-and-education/#2684660b3c6e>
3. Мантуленко В.В. Перспективы использования цифровых следов в высшем образовании / В.В. Мантуленко // Текущие достижения, вызовы и

- цифровые шансы экономики, основанной на знаниях. Конспекты лекций по сетям и системам. Чам: Шпрингер. – 2021. – № 133. – С. 581-589.
4. Мантуленко В.В. Эффективные способы использования цифровых медиа в школьном образовании / В.В. Мантуленко // Амазония Инвестига. – 2020. – № 7(30). – С. 138-145.
5. Мантуленко В.В. Особенности использования электронных медиа в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мантуленко Валентина Вячеславовна. – Самара, 2007. – 20 с.

6. Риманн Ф. Основы страха / Ф. Риманн. – Мюнхен: Издательство Эрнста Рейнхардта, 1961. – 244 с.

7. Томанн Ч., Шульц фон Тун Ф. Пояснение 1: Справочник для терапевтов, фасилитаторов и модераторов сложных разговоров / Ч. Томанн, Ф. Шульц фон Тун. – Гамбург: Издательство Ророро. – 1988. – 368 с.

8. Рабочая сила будущего. Формирующие конкурирующие силы 2030 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pwc.ru/ru/publications/the-future-of-the-labour-market.html>. – 2018

9. Сиддхпура А., Индумати В., Сиддхпура М. Текущее состояние исследований в области применения прорывных технологий в инженерном образовании / А. Сиддхпура, В. Индумати, М. Сиддхпура // Известия компьютерных наук. – 2020. – № 172. – С. 494-501.

10. Геджендиран С., Арокия Анисиа С. Прорывные технологии – многообещающий ключ к устойчивому

образованию будущего / С. Геджендиран, С. Арокия Анисиа, С. Вигнеш, М. Калаймани // Известия информатики. – 2020 – № 172. – С. 843-847.

11. Джексон Н.К. Управление компетенциями с инновационными изменениями в высшем образовании: изучение подводных камней и поворотных моментов цифровой трансформации / Н.К. Джексон // Горизонты бизнеса. – 2019. – № 62(6). – С. 761-772.

12. Эллис В., Чайлдс А. Инновации в педагогическом образовании: коллективное творчество в развитии педагогических стажировок / В. Эллис, А. Чайлдс // Преподавание и педагогическое образование. – 2019. – № 77. – С. 277-286.

13. Лашакова А., Байзикова Л., Дедзе И. Барьеры и движущие силы инноваций в высшем образовании: данные, основанные на тематических исследованиях десяти европейских университетов / А. Лашакова, Л. Байзикова, И. Дедзе // Международный журнал развития образования. – 2017 – № 55. – С. 69-79.

References:

1. Christensen S.M., Raynor M., MacDonald R. What is disruptive innovation? / S.M. Christensen, M. Raynor, R. McDonald // Harvard Business Review. – 2015. – № 93(12). – Pp. 44-53.

2. Horn M.B. Disruptive innovations and education [Electronic resource] / M.B. Horn. – 2014. – Access mode: <https://www.forbes.com/sites/michaelhorn/2014/07/02/disruptive-innovation-and-education/#2684660b3c6e>

3. Mantulenko V.V. Prospects of using digital traces in higher education / V.V. Mantulenko // Current achievements, challenges and digital chances of a knowledge-based economy. Lecture notes on networks and systems. Cham: Springer. – 2021. – № 133. – Pp. 581-589.

4. Mantulenko V.V. Effective ways of using digital media in school education / V.V. Mantulenko // Amazonia Investiga. – 2020. – № 7(30). – Pp. 138-145.

5. Mantulenko V.V. Features of the use of electronic media in the educational process of a secondary school: abstract of thesis ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Mantulenko Valentina Vyacheslavovna. – Samara, 2007. – 20 p.

6. Riemann F. Fundamentals of fear / F. Riemann. – Munich: Ernst Reinhardt Publishing House, 1961. – 244 p.

7. Tomann Ch., Schultz von Thun F. Explanation 1: Handbook for therapists, facilitators and moderators of complex conversations / C. Thomann, F. Schultz von Thun. – Hamburg: Rororo Publishing House. – 1988. – 368 p.

8. The workforce of the future. Forming competing forces 2030 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.pwc.ru/ru/publications/the-future-of-the-labour-market.html>. – 2018

9. Siddhpura A., Indumati V., Siddhpura M. The current state of research in the field of application of breakthrough technologies in engineering education / A. Siddhpura, V. Indumati, M. Siddhpura // Izvestia of Computer Sciences. – 2020. – № 172. – Pp. 494-501.

10. Gejendiran S., Arokia Anisia S. Breakthrough technologies – a promising key to sustainable education of the future / S. Gejendiran, S. Arokia Anisia, S. Vignesh, M. Kalaimani // News of Computer science. – 2020 – № 172. – Pp. 843-847.

11. Jackson N.K. Competence management with innovative changes in higher education: studying the pitfalls and turning points of digital transformation / N.K. Jackson // Horizons of Business. – 2019. – № 62(6). – Pp. 761-772.

12. Ellis V., Childs A. Innovations in pedagogical education: collective creativity in the development of pedagogical internships / V. Ellis, A. Childs // Teaching and pedagogical education. – 2019. – № 77. – Pp. 277-286.

13. Lashakova A., Baizikova L., Dedze I. Barriers and driving forces of innovation in higher education: data based on case-studies of ten European universities / A. Lashakova, L. Baizikova, I. Dedze // International Journal of Education Development. – 2017 – № 55. – Pp. 69-79.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Мантуленко Валентина Вячеславовна (г. Самара, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры прикладного менеджмента Самарского государственного экономического университета, e-mail: mantoulenko@mail.ru

Горячев Михаил Дмитриевич (г. Самара, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Самарского государственного социально-педагогического университета, e-mail: mdg16@mail.ru

УДК 378.147:378.018.43

Самообразовательная деятельность в современном мире: авторские модели и методы диагностики

Self-educational activity in the modern world: authors' models and diagnostic methods

Хорошун К.В., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Minenko170753@mail.ru

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

Мовсисян М.М., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, m10movsisyan@gmail.com

Khoroshun K., Kuban State Technological University, Krasnodar, Minenko170753@mail.ru

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

Movsisyan M., Kuban State Technological University, Krasnodar, m10movsisyan@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.007

Ключевые слова: самообразование, деятельность, критерий, модель, диагностика, формальное образование.

Keywords: self-education, activity, criterion, model, diagnostics, formal education.

Аннотация. В современном динамичном мире роль самообразования неуклонно возрастает. Это обусловлено быстрым устареванием сложившихся знаний и умений, а также личного опыта их применения. Самообразование – важнейший механизм разрешения противоречия между непрерывностью личностно-профессионального саморазвития и дискретностью формального образования. Авторами предложены первичные информационно-семантические модели самообразовательной деятельности, критерии её успешности; обосновано, что для индивида, активного в саморазвитии, образовательной средой является весь социальный мир. Теоретическая значимость результатов исследования – в возможности дальнейшего осмысления феномена самообразования, неформального образования, а также взаимодействия индивида с неформальным профессиональным сообществом, практическая значимость – в возможности оценки эффективности формального образования, как механизма создания предпосылок для самообразовательной деятельности. Методы исследования: анализ научной психолого-педагогической литературы и передового педагогического опыта сопровождения саморазвития обучающихся, моделирование, методы квалиметрии, многопараметрический анализ систем, методы теории множеств и графов. Методологические основы исследования: компетентностный, деятельностный, системный, метасистемный, личностно-ориентированный, социологический, вероятностно-статистический, квалиметрический и информационно-когнитивный подходы.

Abstract. The role of self-education is steadily increasing in today's dynamic world,. This is due to the rapid obsolescence of existing knowledge and skills, as well as personal experience in their application. Self-education is the most important mechanism for resolving the contradiction between the continuity of personal and professional self-development and the discreteness of formal education. The authors propose primary informational and semantic models of self-educational activity, criteria and levels of its success; it is proved that for an individual active in self-development, the educational environment is the whole social world. The theoretical significance of the research results lies in the possibility of further understanding the phenomenon of self-education, non-formal education, as well as the interaction of an individual with an informal professional community, practical significance lies in the possibility of evaluating the efficiency of formal education as a mechanism for creating prerequisites for self-educational activity. Research methods: analysis of scientific psychological and pedagogical literature and advanced pedagogical experience in supporting students' self-development, modeling, methods of qualimetry, multiparametric analysis of systems, methods of set theory and graphs. Methodological foundations of the research: competence-based, activity-

based, systemic, metasystem, personality-oriented, sociological, probabilistic-statistical, qualimetric and information-cognitive approaches.

Введение. В современном динамичном мире роль самообразования неуклонно возрастает. В рамках статьи авторы считают дозволительным напомнить известные слова бизнес-тренера Д. Рона «Формальное образование поможет Вам выжить, а самообразование приведёт Вас к успеху» и философа Ф. Вольтера «Капля собственного опыта бесконечно важнее томов чужой мудрости». Действительно, формального образования в современном динамичном мире явно недостаточно, ведь знания и умения очень быстро устаревают; необходимо непрерывно приобретать новые знания и умения, накапливать личный опыт их применения при решении жизненных, профессиональных и творческих задач.

Нельзя не отметить ещё один очень важный аспект, особенно актуальный для взрослых людей. Если раньше профессия соответствовала набору полезных знаний и умений, во второй половине прошлого столетия – набору конкретных ключевых компетенций (напомним, что компетенции включают, помимо знаний и умений, мотивы, ценностные ориентации и личный опыт в соответствующих видах деятельности [14;16;18]), то в современном мире признана постиндустриальная модель профессионализма, в соответствии с которой, профессия – динамичный персонализированный набор компетенций [2]. Тем более, нет необходимости доказывать, насколько важна в современном мире академическая и профессиональная мобильность, т.е. способность легко осваивать новые виды деятельности, формировать у себя новые компетенции. Трудно не согласиться с современными специалистами, что в современном мире уже недостаточно быть готовым к перманентному развитию уже сформированных компетенций; это – необходимое, но не достаточное условие конкурентоспособности индивида [1;3;5;12]. Конкурентоспособный индивид должен не просто осваивать новые виды деятельности и формировать у себя компетенции, соответствующие им, но также делать это с максимальной эффективностью (либо минимум усилий для конкретного результата развития, либо максимальная результативность развития при конкретных усилиях). Таким образом, актуальность успешного непрерывного личностно-профессионального развития и саморазвития более чем очевидна.

Отметим, что важность непрерывного

личностно-профессионального развития человечество осознаёт достаточно давно. В качестве подтверждения достаточно привести две пословицы. «Учиться – всё равно что грести против течения: только перестанешь, и тебя сносит назад» (русская пословица). «Знания, которые не пополняются ежедневно, убывают с каждым днём» (китайская пословица). Объём статьи не позволяет привести притчу о мудром старике и юноше, спрашивавшем, зачем каждый день читать книги.

Важнейшим социально обусловленным механизмом развития личности считают образование [1-20]. Но известно, что формальное образование человек получает лишь на определённых этапах и/или с определённой периодичностью (например, профессиональную переподготовку или повышение квалификации, с частотой один раз за три года).

Таким образом, налицо противоречие между непрерывным характером личностно-профессионального саморазвития и дискретным характером формального образования. Самообразование – важнейший механизм разрешения указанного противоречия. Следовательно, успешность самообразовательной деятельности индивида – одна из важнейших социально-педагогических проблем.

Самообразование необходимо индивиду в течение всей его сознательной жизни, т.е. на всех ступенях системы непрерывного образования. Например, самообразование для учащихся общеобразовательных учреждений (даже если они получают дополнительное образование) не менее значимо, чем для студентов учреждений профессионального образования. Достаточно сказать, что даже дополнительное образование школьников, в меньшей степени подвержённое влиянию жёсткого нормативного регулирования («прокрустово ложе»), не может в полной мере обеспечить индивидуализацию образовательной траектории и удовлетворить истинные образовательные потребности обучающегося; это может обеспечить лишь самообразование.

Нельзя не отметить, что в условиях информационного общества (цифровой экономики) созданы определённые условия не только для образовательной, но и самообразовательной деятельности. Известно, что для формального образования всё большее распространение получают электронные образовательные ресурсы (в том числе интерактивные учебно-методические комплексы),

для самообразования – массовые открытые онлайн-курсы (MOOK); их разрабатывают и в России, и за рубежом [3;17]. Действительно, MOOK – информационное обслуживание самообразования, а проблема успешности неформального образования актуальна во всём мире [9;19].

Очевидно, что формальное образование и самообразование не всегда можно чётко разграничить. Например, если студент в ходе самостоятельной работы (а это – сопровождаемый педагогом компонент образовательной деятельности) выполнил лишь объём работы, обозначенный педагогом, то это явно относится к формальному образованию; в то же время, в ходе самостоятельной работы студент может выполнить работу, не запланированную педагогом. Рассмотрим другой пример. Студент проходит стажировку на предприятии (до прохождения производственной практики – компонента профессиональной подготовки, т.е. формального образования), в ходе которой приобрёл знания и умения, не предусмотренные вузовской программой (например, самостоятельно освоил математическую интегрированную среду MathCAD).

Самообразование – высшая форма реализации компетентностного подхода в личностно-профессиональном развитии. Суть компетентностного подхода – в том, что индивид должен быть способен к эффективному управлению сложившимися знаниями и умениями [2;3;5;11-16;18]. Но успешность самообразовательной деятельности в решающей мере зависит от того, в какой мере индивид способен использовать уже накопленные знания и умения в качестве когнитивной базы для дальнейшего развития.

Самообразование является очень важным фактором обеспечения преемственности между ступенями системы непрерывного образования. Безусловно, задача обеспечения преемственности ложится, в первую очередь, на образовательные среды. Но очевидно: шансы на успешное обучение на последующей ступени (при прочих равных условиях) выше у того индивида, который интенсивно и целенаправленно занимался самообразованием (для формирования компетенций и/или их элементов, которые послужат фактором успешности дальнейшего обучения). Особенно это важно, если направление подготовки на последующей ступени профессионального образования не совпадает с направлением подготовки на предыдущей ступени. Например, выпускник физико-технического факультета (бакалавриат и

магистратура) может поступить в аспирантуру по направлению 44.06.01 – Образование и педагогические науки. Если механизмом усиления преемственности между общим и профессиональным образованием в определённой мере может случить дополнительное образование школьников [6;14], то между ступенями профессионального образования – самообразовательная деятельность.

Несмотря на то, что проблеме эффективности самообразования уделяют всё большее внимание, по-прежнему не в полной мере разработаны модели и методы диагностики данного вида деятельности; в свою очередь, это сдерживает развитие систем педагогического мониторинга, как информационного механизма управления качеством образования. *Проблема исследования* – вопрос: каким образом объективно диагностировать самообразовательную деятельность индивида? *Цель исследования* – разработка модели самообразовательной деятельности индивида, важнейшая задача – разработка метода её объективной диагностики. *Объект исследования* – самообразовательная деятельность индивида, *предмет исследования* – модели данного вида деятельности и критерии её успешности.

Материалы и методы исследования. Применявшиеся методы исследования: анализ научной психолого-педагогической литературы и передового педагогического опыта сопровождения саморазвития обучающихся, моделирование, методы квалиметрии, многопараметрический анализ систем, методы теории множеств и графов.

Методологические основы исследования: компетентностный подход (рассматривает самообразование как деятельность, успешность которой в решающей мере зависит от способности к управлению сложившимися знаниями и умениями), деятельностный подход (рассматривает успешную самообразовательную деятельность как важнейший механизм становления конкурентоспособной личности), системный подход (рассматривает самообразование в неразрывной связи с формальным образованием, а дидактические задачи образования и самообразования – с целевыми ориентирами личностно-профессионального развития), метасистемный подход (рассматривает компетенции как относительно автономные подсистемы социально-профессиональной компетентности), личностно-ориентированный подход (рассматривает самообразование как важнейший механизм индивидуализации образовательной

траектории и удовлетворения образовательных потребностей [6]), социологический подход (рассматривает социум как образовательную среду, а информационные ресурсы социума – как фактор успешности самообразовательной деятельности), вероятностно-статистический подход (рассматривает самообразование как вероятностный процесс [13]), квалиметрический подход (провозглашает необходимость многокритериальной диагностики самообразовательной деятельности) и информационно-когнитивный подход (рассматривает модель как высшую форму знания, а любой вид образовательной деятельности – как информационный процесс [7]).

Результаты исследования и их обсуждение.

Теория множеств может и должна быть основой построения первичных математических (т.е. информационно-семантических) моделей самообразовательной деятельности. В целом, информационно-семантические модели самообразования индивида можно представить в виде кортежа $E_S = \langle Q \ q \ I_s \ S \ P_{ES} \ R \ \lambda \rangle$. Здесь: E_S – самообразование (английское «self-education»), Q – множество компетенций (кроме метакогнитивных умений и способностей), сформированных в ходе формального образования, q – множество компетенций (кроме метакогнитивных умений и способностей), сформированных в ходе самообразования, I_s – множество всевозможных информационно-семантических (смысловых) связей между ними, S – множество социальных систем (в том числе образовательных сред), с которыми взаимодействует индивид в ходе самообразования, P_{ES} – модели становления готовности к самообразованию и связанных с ней метакогнитивных умений (способностей), R – множество информационных ресурсов, потребовавшихся индивиду для самообразовательной деятельности, λ – множество всевозможных связей (аффилиаций) между социальными системами и информационными ресурсами. Модели становления готовности к самообразованию $P_{ES} = \langle C_{PSE} \ C_M \ \mu_{PSE} \ \rho_{PSE} \rangle$, где C_{PSE} – множество компонентов готовности к самообразованию, C_M – множество связанных с ней метакогнитивных умений и способностей, μ_{PSE} – множество возможных состояний готовности к самообразованию, ρ_{PSE} – множество правил перехода между возможными состояниями, включая вероятности данных переходов (становление любой компетенции –

вероятностный процесс [2;5;11;13;18;19]). Формирование моделей готовности к самообразованию и процесса её становления – перспективное направление исследований авторов.

Возникает вопрос: для чего в модель самообразования введено множество Q ? Формальное образование и самообразование неразрывно связаны, и игнорировать данную взаимосвязь – совершить серьёзную методологическую ошибку (т.е. проигнорировать системный подход). С одной стороны, компетенции, сформированные в ходе формального образования, – когнитивная база и для самообразования, и для дальнейшего формального образования. Например, если школьник не изучил основы географии и естествознания, то вряд ли он сможет освоить книгу Б. Ляпунова «Неоткрытая планета» (о Земле, в познании которой больше вопросов, чем ответов). С другой стороны, компетенции и/или их элементы, сформированные в ходе самообразования, могут и должны быть важным фактором успешности формального образования. Например, чем больше «багаж знаний» индивида, тем проще (благодаря понятным примерам) ему в дальнейшем освоить всевозможные виды моделирования (в том числе математического).

В то же время, достаточно редко компетенции можно сформировать в рамках одного процесса – формального образования или самообразования; чаще всего (у мотивированного обучающегося) становление компетенций происходит благодаря комбинации формального образования и самообразования. Более точные информационно-семантические модели самообразования индивида: $E_S = \langle \partial \ z \ L \ S \ P_{ES} \ R \ \lambda \rangle$. Здесь: ∂ и z – соответственно, множество элементов социально-профессиональной компетентности, сформированных благодаря формальному образованию и самообразованию, L – множество всевозможных информационно-семантических связей между ними. Очевидно, что ∂ и z – неоднородные множества, т.к. включают в себя не только знания и умения (элементы операционных компонентов компетенций), но также элементы личного опыта их применения (поведенческих компонентов компетенций [14;16]).

Личностно-профессиональное развитие – процесс, происходящий во времени (как и любые другие процессы). Пусть N – число периодов личностно-профессионального развития (очевидно, что разделение условно и неоднозначно), T_i – длительность i -го периода,

тогда длительность самообразовательной деятельности $T = \sum_{i=1}^N T_i$. Пусть Z_i – множество элементов социально-профессиональной компетентности, сформированных у обучающегося в течение i -го периода, тогда общее множество сформированных элементов $Z = \bigcup_{i=1}^N Z_i = \partial \cup z$, $\partial = \bigcup_{i=1}^N \partial_i$, $z = \bigcup_{i=1}^N z_i$, где \cup – символ объединения множеств, ∂_i и z_i – соответственно, множество компетентности, сформированных у обучающегося в течение i -го периода благодаря формальному образованию и самообразованию. Очевидно, что множество Z также является неоднородным. Также очевидно, что $S = \bigcup_{i=1}^N S_i$, $R = \bigcup_{i=1}^N R_i$, где S_i – множество социальных систем, с которыми взаимодействовал индивид в ходе самообразования в течение i -го периода, R_i – множество информационных ресурсов, потребовавшихся индивиду для самообразовательной деятельности в течение i -го периода.

Современные специалисты предлагают отражать взаимосвязь между элементами компетенций, в том числе между знаниями (умениями) в виде ориентированного графа [8;11;13;16;20], в котором ребра исходят из элементов, послуживших когнитивной базой для освоения новых. Действительно, даже если «свести» развитие компетенций к становлению системы знаний и умений (т.е. к операционному компоненту), то между их становлением тоже имеются связи детерминации. Например, странно осваивать закон Ома, не изучив понятия «сила тока», «сопротивление» и т.д. С точки зрения авторов настоящей статьи, когнитивной моделью становления социально-профессиональной компетентности может и должен быть граф, включающий, как минимум, два типа вершин. Очевидно, что вершины первого типа – элементы компетенций, сформированные благодаря формальному образованию, второго типа – элементы компетенций, сформированные благодаря самообразованию. Безусловно, ребра данного графа можно подразделить на четыре категории: между вершинами первого типа (множество L^I), между вершинами первого и второго типа (множество L^{II}), между вершинами второго и первого типа (множество L^{III} , направление связи имеет значение!) и между вершинами второго типа (множество L^{IV}). Очевидно, что ребра второй и третьей категории

отражают взаимосвязь между формальным образованием и самообразованием (роль формального образования для самообразовательной деятельности и наоборот), ребра четвёртой категории – системность (целостность) самообразовательной деятельности. Если из графа возможно выделить подграф, содержащий вершины второго типа и ребра четвёртой категории, то его глубина будет отражать продуктивность самообразования (в какой мере предыдущие результаты самообразовательной деятельности оказались значимы для достижения последующих результатов, в целом, насколько индивид самодостаточен в развитии, способен быть не объектом, а субъектом педагогического сопровождения).

Представим критерии самообразовательной деятельности индивида. Первый критерий $\kappa_1 = \min[\varphi(\partial), \varphi(z)]$, где \min – функция минимума, φ – некая функция. Это – критерий взаимосвязи между формальным образованием и самообразованием. О высоком уровне взаимосвязи речь может идти лишь в том случае, если оба вида деятельности – на высоком уровне; если оба вида деятельности на низком уровне, то этот факт как раз свидетельствует о разрыве.

Очевидно, что псевдокритерий $\kappa'_1 = \frac{\varphi(z)}{\varphi(\partial)}$ является абсурдным: из него «следует» вывод о «нецелесообразности» успешного формального образования.

Простейшая функция: $\kappa_1 = \min[\text{card}(\partial), \text{card}(z)]$, где card – мощность множества. Однако в настоящее время появились методики для оценки сложности учебно-научной информации (отражены в работах [8;11]), поэтому

$\kappa_1 = \min \left[\sum_{j=1}^{\text{card}(\partial)} \alpha_j, \sum_{j=1}^{\text{card}(z)} \beta_j \right]$. Здесь: α_j – сложность j -го элемента из множества ∂ , β_j – сложность j -го элемента из множества z .

Второй критерий – временная эффективность самообразования: $\kappa_2 = \frac{\varphi(z)}{T}$. Отметим

следующее: стремиться необходимо не к уменьшению времени, а к повышению результатов самообразования. Тем более, в сильнонеравновесных системах (а образовательная деятельность является такой системой у конкурентоспособной личности) соотношение нелинейно; если ресурсы (в нашем случае – время) вырастут в η раз, то результаты могут вырасти не в η раз, а значительно больше.

Второй критерий, скорее, ориентирует на то, что нельзя «терять напрасно время».

Третий критерий – синергизм самообразовательной деятельности. Он отражает, в какой мере элементы социально-профессиональной компетентности, полученные благодаря самообразованию, послужили когнитивной основой для получения новых результатов. Из ориентированного графа выделяют подграфы, содержащие исключительно вершины второй категории. В таком случае, критерий κ_3 численно равен количеству подграфов, у которых глубина не менее трёх. Однако глубины подграфов могут варьироваться в широком диапазоне, поэтому

модифицированный критерий $\kappa_3' = \sum_{j=1}^{\kappa_3} d_j$, где d_j – глубина j -го подграфа. Иная модификация критерия: он равен d , если не менее чем d подграфов имеют глубину не менее чем d каждый.

Четвёртый и пятый критерии отражают использование ресурсов внешней среды для самообразования. Это, соответственно, мощности множеств S и R .

Шестой критерий – информационно-когнитивная взаимосвязь между формальным и неформальным образованием: $\kappa_6 = \text{card}(L'' \cup L''')$. Седьмой критерий – целостность самообразовательной деятельности: $\kappa_7 = \text{card}(L''''')$.

Для авторов настоящей статьи очевидно, что самообразовательную деятельность обучающегося можно охарактеризовать (в основном) теми же известными интегративными параметрами (по сути, аспектами), что и самостоятельную работу, осуществляемую в рамках формального образования [4;16]. Известно, что это следующие параметры: результативность (или эффективность, если учесть временные ресурсы), степень использования информационных технологий (цифровых средств и информационных ресурсов), степень использования дидактических методов и приёмов (педагогических технологий), креативность (вариативность), рефлексивность (степень самоанализа, самооценки и самокоррекции), социальный масштаб, временная разомкнутость и трансдисциплинарность. Напомним, что известные интегративные параметры самостоятельной работы следующие: результативность, степень использования информационных технологий, степень использования дидактических методов и

приёмов, креативность, рефлексивность, степень самостоятельности.

Объясним причины расхождения. Во-первых, для самообразования автономность всегда равна 100%, а критерий обязательно должен обладать дифференцирующей способностью, при том, значительной (требование квалитетического подхода [8;13;16;20]). Во-вторых, самостоятельная работа (в рамках формального образования) может быть трансдисциплинарной, но чаще всего речь идёт о самостоятельной работе по конкретной учебной дисциплине. Для самообразования не характерна жёсткая аффилиация к учебным курсам (за исключением случаев использования MOOK). Безусловно, возможны случаи целенаправленного углублённого изучения определённой предметной научной области (изоморфной соответствующей учебной дисциплине). Тем не менее, самообразовательную деятельность чаще всего является трансдисциплинарной (либо требует комплексного применения сложившихся знаний и умений, либо направлена на развитие элементов компетенций, соответствующих различным предметным областям). Тем более, что в новейших федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования не отражены учебные дисциплины, а лишь компетенции (при том, не все).

Под временной разомкнутостью будем понимать потенциальную и фактическую степень использования в будущем элементов социально-профессиональной компетентности, полученных благодаря самообразованию («прицел на будущее»). В рамках статьи авторы считают допустимым напомнить известные слова Конфуция: кто не думает о далёком будущем, того ждут близкие неприятности. Безусловно, подобный параметр мог бы быть применён и для самостоятельной работы, однако она, как компонент формального образования, подвержена жёсткой регламентации. Но известно (в том числе, благодаря Б. Спинозе), что свобода и ответственность взаимосвязаны; следовательно, именно в ходе самообразовательной деятельности обучающийся максимально ответственен за своё будущее.

Под социальным масштабом будем понимать широту взаимодействия обучающегося с окружающей социальной средой, связанного с самообразовательной деятельностью. Безусловно, использование ресурсов цифровой экономики (в том числе Интернет-ресурсов, а также ресурсов цифровых образовательных сред, например, MOOK) – «точка пересечения» двух параметров (социального масштаба и степени использования

информационных технологий). Но социальное взаимодействие значительно шире. Это могут быть социальные контакты с различными людьми, социальными системами (например, предприятиями, организациями, неформальными профессиональными сообществами и т.д.). Кроме того, нельзя не учитывать самостоятельное освоение обучающимся элементов иных культур. Например, школьник одиннадцатого класса может прочитать книги Ф.Х. Бёрнетт (например, «Маленькая принцесса») Р. Кийосаки, С.Р. Кови (например, «Семь навыков высокоэффективных людей») и т.д. Перефразируя известную поговорку, авторы считают необходимым отметить: для умного весь мир является образовательной средой. Для сравнения: социальный масштаб самостоятельной работы чаще всего ограничен (хотя бывают и исключения, например, при выполнении телекоммуникационного учебного проекта). Как правило, это узкий круг участников социально-педагогического взаимодействия (педагог, иные обучающиеся в группе), а также ресурсы конкретной цифровой образовательной среды.

Заключение. Очевидно, что самообразовательная деятельность индивида возможна только при должном уровне метакогнитивных умений и способностей, а также компетенций, предусмотренных образовательными стандартами для конкретной ступени непрерывного образования. Самообразование ни в коей мере не отменяет формального образования (как основного, так и дополнительного), а, наоборот, повышает его ответственность за становление социально-профессиональной компетентности обучающегося (будет ли у обучающегося

сформирована база для саморазвития?); иначе говоря, критическая значимость самообразования обуславливает повышение требований к качеству формального образования и эффективности образовательных сред, в целом, конкурентоспособности педагогических работников, в частности. Ещё раз напомним: роль формального образования (в том числе высшего и дополнительного профессионального) в том и состоит, чтобы создать когнитивные предпосылки для самообразования (саморазвития), чтобы превратить обучающегося в саморазвивающуюся личность, т.е. из объекта в субъект педагогического сопровождения. Но для этого качество образования и эффективность профессиональной подготовки должны быть на высоких уровнях, а труд педагога – квалифицированным. Авторы статьи считают дозволительным напомнить слова Р. Киплинга: образование – величайшее из земных благ, если оно высочайшего качества, в противном случае оно совершенно бесполезно.

Набор критериев, отражающих успешность самообразовательной деятельности, должен обязательно включать в себя подмножество параметров, отражающих взаимосвязь самообразования с формальным образованием. Результаты формального образования – база для саморазвития. Авторы статьи стоят на позиции: нельзя строить «дома не песке».

Перспективы исследования – разработка информационно-вероятностных моделей самообразовательной деятельности и становления готовности студента к самообразованию, происходящей в условиях университетской цифровой образовательной среды.

Литература:

1. Банникова Т.И. Самообразовательная деятельность как важнейшее педагогическое условие развития транспрофессиональных компетенций магистрантов-дизайнеров / Т.И. Банникова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 1. – С. 94-100.
2. Блинов В.И. Цифровая дидактика профессионального образования и обучения (ключевые тезисы) / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 3. – С. 3-8.
3. Гончарук Н.П. Использование массовых открытых онлайн-курсов как способ повышения качества непрерывного самообразования / Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 5. – С. 77-83.
4. Дятлова О.Ю. Современные требования к организации и контролю самостоятельной работы

- студентов в условиях информационно-образовательной среды российских вузов / О.Ю. Дятлова // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 2. – С. 47-57.
5. Загвязинский В.И. Академическая мобильность в педагогическом образовании / В.И. Загвязинский, Л.М. Волосникова, Е.А. Кукуев, И.В. Патрушева // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 6. – С. 31-48.
6. Кремнева А.С. Индивидуальный образовательный маршрут как инструмент организации работы с обучающимися с признаками одаренности / А.С. Кремнева, Н.Г. Маркова, М.М. Гумерова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 1. – С. 152-160.
7. Левина Е.Ю. Методология информационно-когнитивного подхода к управлению развитием высшего образования / Е.Ю. Левина // Казанский

педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 17-21.

8. Майер Р.В. Оценка сложности математической информации в школьных учебниках физики / Р.В. Майер // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3(108). – С. 26-32.

9. Нерадовская О.Р. Использование образовательного потенциала неформального профессионального сообщества для развития профессионализма педагогов: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Нерадовская Ольга Рамазановна. – Томск, ТГПУ, 2018. – 24 с.

10. Рожков М.И. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании / М.И. Рожков, И.В. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 1(118). – С. 37-47.

11. Рыбанов А.А. Количественные критерии для оценки тезауруса обучаемого в системах дистанционного обучения / А.А. Рыбанов // Открытое и дистанционное образование. – 2019. – № 2(74). – С. 64-73.

12. Соколова И.И. Формирование навыков самообразования у студентов медиков в процессе изучения английского языка в вузе / И.И. Соколова, И.Г. Корнева // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 5. – С. 119-123.

13. Солодов А.А. Анализ случайных факторов процесса самообразования / А.А. Солодов // Открытое образование. – 2016. – Т. 20. – № 4. – С. 29-38.

14. Фаритов А.Т. Анализ современного состояния проблемы формирования инженерного образования

учащихся основного общего образования / А.Т. Фаритов // Проблемы современного образования. – 2020. – № 4. – С. 215-224.

15. Филоненко В.А. Моделирование процесса формирования умений профессиональной самоорганизации у будущих педагогов / В.А. Филоненко, В.А. Петьков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2014. – № 3(143). – С. 93-99.

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

17. Atiaja L., Guerrero R. (2016) "MOOCs: Origin, characterization, principal problems and challenges in Higher Education", Journal of e-Learning and Knowledge Society, No 12, pp. 65-76.

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

19. Cox A.M. (2018) "Space and embodiment in informal learning", Higher Education, Vol. 75, No 6, pp. 1077-1090.

20. Klavans R., Boyack K. (2017) "Research portfolio analysis and topic prominence", Journal of Informetrics, Vol. 11, No 1, pp. 1158-1174.

References:

1. Bannikova T.I. Self-educational activity as the most important pedagogical condition for the development of transprofessional competencies of master designers / T.I. Bannikova // Kazan Pedagogical Journal. – 2021. – № 1. – Pp. 94-100.

2. Blinov V.I. Digital didactics of vocational education and training (key theses) / V.I. Blinov, E.Yu. Yesenina, I.S. Sergeev // Secondary vocational education. – 2019. – № 3. – Pp. 3-8.

3. Goncharuk N.P. Implementation of massive open online courses as a way to enhance the quality of continuous self-education / N.P. Goncharuk, E.I. Khromova // Kazan Pedagogical Journal. – 2020. – № 5. – Pp. 77-83.

4. Dyatlova O.Yu. Modern requirements for the organization and control of independent work of students in the conditions of the information and educational environment of Russian universities / O.Y. Dyatlova // Siberian Pedagogical Journal. – 2020. – № 2. – Pp. 47-57.

5. Zagvyazinsky V.I. Academic mobility in pedagogical education / V.I. Zagvyazinsky, L.M. Volosnikova, E.A. Kukuyev, I.V. Patrusheva // Education and science. – 2020. – Vol. 22. – № 6. – Pp. 31-48.

6. Kremneva A.S. Individual educational path as a tool for organizing work with students with signs of giftedness / A.S. Kremneva, N.G. Markova, M.M. Gumerova // Problems of modern education. – 2021. – № 1. – Pp. 152-160.

7. Levina E.Yu. Methodology of information and

cognitive approach to the management of the development of higher education / E.Yu. Levina // Kazan Pedagogical Journal. – 2018. – № 3. – Pp. 17-21.

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

9. Neradovskaya O.R. The use of the educational potential of the informal professional community for the development of teachers' professionalism: abstract of thesis ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Neradovskaya Olga Ramazanovna. – Tomsk, TSPU, 2018. – 24 p.

10. Rozhkov M.I. Pedagogical support of self-development of adolescents in additional education / M.I. Rozhkov, I.V. Ivanova // Yaroslavl pedagogical Bulletin. – 2021. – № 1(118). – Pp. 37-47.

11. Rybanov A.A. Quantitative criteria for evaluating a student's thesaurus in distance learning systems / A.A. Rybanov // Open and distance education. – 2019. – № 2(74). – Pp. 64-73.

12. Sokolova I.I. Formation of self-education skills among medical students in the process of learning English at university / I.I. Sokolova, I.G. Korneva // Kazan Pedagogical Journal. – 2020. – № 5. – Pp. 119-123.

13. Solodov A.A. Analysis of random factors of the process of self-education / A.A. Solodov // Open education. – 2016. – Vol. 20. – № 4. – Pp. 29-38.

14. Faritov A.T. Analysis of the current state of the problem of formation of engineering education of students of basic general education / A.T. Faritov // Problems of modern education. – 2020. – № 4. – Pp. 215-224.

15. Filonenko V.A. Modeling of the process of formation of skills of professional self-organization in future teachers / V.A. Filonenko, V.A. Petkov // Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. – 2014. – № 3(143). – Pp. 93-99.

16. Shaposhnikova T.L. Diagnostics of competencies, and students' personal and professional qualities based on infometry / T.L. Shaposhnikova, V.V. Vyazankova, T.G. Tedoradze // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. – 2020. – № 10(188). – Pp. 428-435.

17. Atiaja L., Guerrero R. (2016) "MOOCs: origin,

characteristics, main problems and challenges in higher education", Journal of E-learning and Knowledge Society, No. 12, pp. 65-76.

18. Bunsri S., Pupat P., Suwanjan P. (2019) "Competence of students of dual vocational education: factorial analysis confirming professional competence in a second-order enterprise", Mediterranean Journal of Social Sciences, Volume 10, No. 1, pp. 105-115.

19. Cox A.M. (2018) "Space and embodiment in informal learning", Higher Education, Volume 75, No. 6, pp. 1077-1090.

20. Klavans R., Boyak K. (2017) "Analysis of the research portfolio and relevance of the topic", Journal of Informetrics, Volume 11, No. 1, pp. 1158-1174.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Хорошун Кристина Вячеславовна (г. Краснодар, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Кубанский государственный технологический университет, e-mail: Minenko170753@mail.ru

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

Мовсисян Марина Мхитаровна (г. Краснодар, Россия), заместитель директора Центра предпринимательства ФГБОУ ВО «КубГТУ», Кубанский государственный технологический университет, e-mail: m10movsisyan@gmail.com



Подготовка педагогов

УДК 371.12+37.018.46

Принципы интенсификации обмена знаниями между педагогами в общеобразовательной организации

Principles of intensifying the exchange of knowledge between teachers in a general educational organization

Селиванова Е.А., Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, sel_lena@mail.ru

Selivanova E., Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, sel_lena@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.008

Ключевые слова: принципы интенсификации, обмен знаниями, педагоги, общеобразовательная организация, неформальное образование.

Keywords: principles of intensification, knowledge exchange, teachers, general educational organization, non-formal education.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью совершенствования профессионализма педагогических работников, подчеркивается значимость внутриорганизационного обучения педагогов в условиях непрерывного развития. На основе анализа научной литературы делается вывод о важности привлечения педагогов к более активному обмену знаниями для совершенствования своих профессиональных компетенций. Ставится цель – формулирования принципов интенсификации обмена знаниями между педагогами в общеобразовательной организации. Научная новизна исследования состоит в том, что представлены авторские положения по совершенствованию внутриорганизационного обучения специалистов школ. Впервые представлены принципы интенсификации обмена знаниями между педагогами в общеобразовательной организации. Теоретическая значимость авторских предложений состоит в возможности их применения для обновления положений андрагогической науки. Практическая значимость исследования состоит в том, что представленные принципы (принцип гармоничности и продуктивности профессиональных отношений, принцип активного социального сотрудничества педагогов, принцип опоры педагогических выводов на современные научные знания) могут использоваться в условиях формального и неформального повышения квалификации педагогов.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to enhance the professionalism of teachers, the importance of intra-organizational training of teachers in the context of continuous development is emphasized. Based on the analysis of scientific literature, a conclusion is made about the importance of involving teachers in a more active exchange of knowledge in order to enhance their professional competencies. The goal is to formulate the principles of intensifying the exchange of knowledge between teachers in a general educational organization. The scientific novelty of the study lies in the fact that the author's provisions on improving the intraorganizational training of school specialists are presented. For the first time, the principles of intensifying the exchange of knowledge between teachers in a general educational organization are presented. The theoretical significance of the author's proposals lies in the possibility of their application to update the provisions of andragogical science. The practical significance of the study lies in the fact that the presented principles (the principle of harmony and productivity of professional relations, the principle of active social cooperation of teachers, the principle of relying on pedagogical conclusions on modern scientific knowledge) can be used in the conditions of formal and informal advanced training of teachers.

Введение. Необходимость непрерывного обогащения знаний, постоянного обновления профессиональных компетенций педагогических

работников диктуется динамичными социально-экономическими, политическим, технологическими процессами в обществе.

Современный педагог может быть успешен только при наличии способности быть мобильным, профессионально здоровым, личностно зрелым, информационно грамотным. Совершенствовать свою компетентность в соответствии с актуальными социальными запросами он может путем формального, неформального и информального образования. Это значительно расширяет его возможности и повышает степень свободы в выборе форм, методов и направлений профессионального роста. В соответствии с государственными установками от педагога требуется компетентность в четырех ключевых направлениях: методическом, предметном, коммуникативном и психолого-педагогическом. Сегодня разрабатываются цифровые инструменты выявления профессиональных дефицитов педагогических работников, которые предполагают их тестирование по данным компетенциям, определяются траектории профессионального роста. Однако диагностика не является самоцелью, она выступает основанием для поиска путей восполнения недостатка профессиональных знаний и педагогических компетенций. Одним из способов непрерывного образования во всех указанных направлениях выступает внутриорганизационное обучение, в рамках которого педагоги могут успешно делиться своими интересными решениями, обсуждать возникшие проблемы, планировать совместные методические разработки. Все эти процессы представляют собой профессиональный обмен знаниями.

Обмен знаниями выступает достаточно продуктивным методом обучения педагогов, он может осуществляться в неформальной обстановке, не предполагает существенных временных затрат, не подразумевает специальной подготовки. При этом педагоги могут получить ценную, апробированную на практике информацию, оперативно найти новые способы решения проблем, обсудить и скорректировать свои методы работы.

Исследование возможностей обмена знаниями осуществлялось учеными, работающими в различных сегментах профессиональной деятельности. При всем при этом, исследователи придавали больше значение данному процессу в направлении личностного развития специалистов и корпоративного совершенствования организации. По словам В.С. Елагиной знания педагогического коллектива выступают условием повышения качества современного образования, утверждается, что «ценность накопленных знаний и опыта

конвертируется в конечном итоге в эффективную работу образовательной организации» [3, с.141]. Знания коллектива могут быть явными и неявными, не каждый педагог осознает ценность своих знаний и важность процесса их трансляции в коллективе. Знания могут распространяться в научной школе [7], между теоретиками и практиками системы образования и других сфер [1;3;8].

М.Н. Мациева, Н.У. Ярычев рассматривали сущность осуществления обмена знаниями в общеобразовательной организации. Они выделили специфические особенности данного процесса: обмен знаниями в разных направлениях («ученик – ученик», «учитель – учитель», «учитель – ученик»), работа в формальной и неформальной обстановке (урок, родительское собрание, школьный праздник), ответственность педагога за ценность информации, необходимость учитывать современные тенденции развития образования [5]. Т.Е. Андреева, А.В. Сергеева, А.А. Голубева выделяли проблемы обмена знаниями в организациях сферы образования. Исследователями определено, что «традиционные управленческие практики, которые могли бы поддерживать обмен знаниями между учителями, недостаточно эффективны..., поскольку часто преследуют иные цели, слишком формализованы или используются несистемно» [1].

В этой связи Е. А. Юпатова пишет о необходимости компетентного управления знаниями в образовательной организации. Указываются этапы управления знаниями: создание и приобретение, хранение и передача, использование знаний, а также контроль над их качеством и приумножение. Причем управление знаниями рассматривается исследователем «как процесс, с помощью которого организации удастся извлечь конкурентное преимущество из объема знаний» [9, с.51]. Стоит подчеркнуть, что понятия «управление знаниями», «обмен знаниями» появились, прежде всего, в экономической сфере, именно экономисты обнаружили ценность от обмена знаниями как материальную, так личностно-профессиональную и внутриорганизационную (в плане роста культуры организации) [2;6].

М.В. Хаджиев утверждает, что на эффективность обмена знаниями между членами педагогического сообщества оказывает влияние «организационная культура, деятельность по преодолению стереотипных установок к автономной работе учителей, проявление лидерских качеств руководителя» [6, с.108]. Вполне очевидно, что деятельность по обмену

знаниями не прописана в профессиональном стандарте педагога, потому не является обязательной. Однако в каждой трудовой функции данного стандарта указаны необходимые знания для реализации «Общепедагогической функции. Обучение», проведения воспитательной деятельности и развивающей деятельности. Приобретать данные знания, совершенствовать их и обновлять педагоги могут именно в процессе обмена знаниями.

Г. Джурджевич, Х. Чэнь, И. Маркович утверждают, что развитие цифровых технологий значительно способствовало ускорению процесса обмена знаниями. Предлагаются перспективные способы обмена знаниями, построенные на сочетании цифровых материалов и платформ, новых, креативных методов обучения, которые могут использоваться для преподавания в российских школах [10]. Таким образом, обмен знаниями является важным фактором профессионального роста педагога, который может осуществляться разными путями: прямым и дистанционным, формальным и неформальным, происходить между различными участниками образовательных отношений. Признавая эффективность этого метода, его простоту и незатратность, важно разработать некие основополагающие позиции для интенсификации обмена знаниями между педагогами в школе.

Соответственно цель исследования уместно связать с формулированием принципов интенсификации обмена знаниями между педагогами в общеобразовательной организации.

Методология исследования.

Методологическим основанием данного исследования выступает выдвинутый Д.Ф. Ильясовым, Г.Н. Сериковым принцип регулируемого эволюционирования в педагогике. Согласно данному принципу развитие общества, педагогических работников и научных исследований должно осуществляться не стихийно, а целенаправленно. Регулируемое эволюционирование позволяет оценивать воздействие человека на окружение и окружения на человека, обеспечивать управление процессом общения партнеров, профессионального взаимодействия. Этот принцип предполагает в целом «вмешательство» в естественный процесс эволюционирования объективной реальности [4, с.117]. Если говорить о процессе интенсификации обмена знаниями на основе методологии данного принципа, то стоит обратить внимание на возможность гармоничного сочетания формального (регулируемого) и неформального (естественного эволюционирования)

взаимодействия в коллективе при обмене знаниями.

Результаты исследования. Выделение принципов интенсификации обмена знаниями между педагогами в общеобразовательной организации продиктовано необходимостью естественного управления данным процессом. Ни для кого не секрет, что современные педагоги достаточно «загружены» многочисленными отчетами, мониторингами, мероприятиями, которые мешают им сосредоточиться на непосредственно учебной деятельности детей, отвлекают от методической работы. В результате чего процесс обмена знаниями затрудняется, либо осуществляется формально на таких педагогических мероприятиях, как педагогический совет, открытый урок, семинар и пр. Педагогам часто приходится специально готовиться к данным мероприятиям, тратить время на изучение больших объемов информации, репетировать способы публичной подачи материала. Все эти особенности вызывают неприятие к данному процессу, провоцируют раздражение и усталость педагогических работников. Мы полагаем, что процесс обмена знаниями может происходить легко и естественно. Он может осуществляться в рамках неформального общения между педагогами не только в специально организованных мероприятиях по внутриорганизационному обучению педагогов, но и при общении в учительской, на каком-либо празднике, корпоративном мероприятии. Однако педагоги будут готовы к такому общению, если у них сформируются между собой положительные отношения, определенная степень доверия и сотрудничества. Эти обстоятельства определяются общим социально-психологическим климатом в коллективе, который нередко задает сам руководитель общеобразовательной организации. Соответственно первый принцип обозначим как *принцип гармоничности и продуктивности профессиональных отношений*. Согласно данному принципу в рамках организационной культуры важно формировать продуктивную, профессиональную систему отношений в коллективе. Это может осуществляться через проведение мероприятий на сплочение, например тренингов командообразования, корпоративных встреч, деловых собраний, служебных командировок, профессиональных праздников и пр. Такие мероприятия создают непринужденную атмосферу для сотрудничества и стимулируют к более продуктивному взаимодействию между

педагогами, что обеспечивает в последующем интенсификацию обмена знаниями между ними.

Кроме организации продуктивного сотрудничества, важно обращать внимание на способы стимулирования педагогов к активному распространению своих знаний в методических объединениях школьного коллектива, выступлениях для родителей, встречах с социальными партнерами. Любое педагогическое знание может быть полезно как учителям, так и родителям обучающихся, другим педагогическим работникам, специалистам смежных профессий. Обсуждение актуальных внутришкольных проблем, стремление к их решению через создание профессиональных сообществ, родительских клубов, творческих групп способствует наращиванию имеющегося знания, появлению новых сведений, идей, успешных решений. Они, в конечном счете, могут способствовать повышению психологической компетентности родителей школьников, обеспечению профилактики школьной неуспешности обучающихся, в целом улучшению качества образования.

В этой связи выделим еще один принцип интенсификации обмена знаниями между педагогами в общеобразовательной организации – *принцип активного социального сотрудничества педагогов*. Данная деятельность находится в рамках профессиональных компетенций руководящих работников образовательной организации. Руководителям школ важно продумать систему материальных и нематериальных стимулов, способов вознаграждения педагогов за активную информационно-популяризаторскую деятельность, связанную с психолого-педагогическим просвещением различных субъектов образования, внешних и внутренних партнеров. Стоит отметить, что одним из направлений деятельности специалистов школ выступает психологическое просвещение родителей обучающихся. Именно их грамотность обеспечивает адекватное поведение ребенка, его способность успешно учиться, быть реализованным в жизни. Поэтому педагогические и руководящие работники должны быть заинтересованы в психолого-педагогической грамотности родительского сообщества и других социальных партнёров (специалистов колледжей, вузов, учреждений дополнительного профессионального образования детей).

Также важно содействовать педагогам в совершенствовании их научных знаний, способности концептуализировать имеющиеся успешные практики в обобщённые

педагогические выводы, универсальные профессиональные решения. Несмотря на то, что педагоги работают с различными научными данными, знакомят с ними учащихся, сами они не всегда их используют для совершенствования психолого-педагогических или метапредметных знаний. Практика авторского взаимодействия с педагогическими работниками в рамках курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки показывает, что учителям привычнее опираться на собственные умения, устойчивые способы деятельности в осуществлении профессиональной деятельности. Большинство учителей неохотно участвуют в конференциях, редко публикуют свои практические разработки в научных источниках. Помимо того они не всегда обладают достаточным временем для изучения новых научных исследований в области обучения, воспитания и развития детей. Соответственно применяемые ими подходы устаревают и не являются интересными для других специалистов. Речь идет о том, что важно не только повышать мотивационную готовность педагогов к обмену знаниями, но и содержательную их готовность. Для этого следует пополнять профессиональную методическую копилку, расширять свои знания, опираясь на научные исследования других специалистов. Поэтому в качестве третьего принципа обозначим *принцип опоры педагогических выводов на современные научные знания*.

Для реализации данного принципа уместно проводить внутриорганизационное обучение педагогов, связанное с ознакомлением педагогических работников с современными научными разработками, валидными надежными источниками, из которых можно «черпать» знания. Такая роль может отводиться заместителю руководителя по научной работе в школе, если такого специалиста нет, то другому инициативному специалисту, владеющему научной культурой.

Итак, в качестве принципов интенсификации обмена знаниями между педагогами в общеобразовательной организации выделим следующие: принцип гармоничности и продуктивности профессиональных отношений, принцип активного социального сотрудничества педагогов, принцип опоры педагогических выводов на современные научные знания.

Заключение. В статье рассмотрены необходимые условия для повышения профессионализма педагогов в современных условиях. На основе анализа научной литературы сделан вывод, что обмен знаниями между

педагогами выступает важным условием повышения качества образования. Прикладное значение исследования выражается в его направленности на совершенствование способов внутриорганизационного обучения педагогов. Представленные принципы интенсификации обмена знаниями между педагогами в общеобразовательной организации играют роль правил повышения качества профессионального взаимодействия специалистов образования. Принцип гармоничности и продуктивности профессиональных отношений реализуется за счет формирования комфортной продуктивной образовательной среды в школе. Принцип

активного социального сотрудничества педагогов обеспечивается путем управленческого содействия педагогам в активном психолого-педагогическом просвещении субъектов образовательных отношений. Принцип опоры педагогических выводов на современные научные знания определяется способностью работников образования концептуализировать современные научные знания для совершенствования практики своей работы. Итак, применение указанных принципов позволит повысить качество внутриорганизационного обучения педагогов и стимулировать их к непрерывному профессиональному росту.

Литература:

1. Андреева Т.Е. Проблемы обмена знаниями в организациях сферы образования: пример средних общеобразовательных школ / Т.Е. Андреева, А.В. Сергеева, А.А. Голубева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. – 2012. – № 3. – С. 78-105.
2. Дружинин А.М. Стратегия обмена знаниями в цифровой экономике / А.М. Дружинин // Век качества. – 2015. – № 4. – С. 125-138.
3. Елагина В.С. Управление знаниями как условие повышения качества школьного образования / В.С. Елагина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 8-4. – С. 140-141.
4. Ильясов Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
5. Мациева М.Н. Сущность и особенности осуществления обмена знаниями в общеобразовательной организации / М.Н. Мациева, Н.У. Ярычев // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 10-1. – С. 176-180.
6. Никифорова Л.Е. Управление знаниями, формирование и развитие интеллектуального капитала

- организации в рамках обеспечения ее конкурентоспособности / Л.Е. Никифорова, С.В. Цуриков // Сибирская финансовая школа. – 2010. – № 6(83). – С. 83-96.
7. Фазлетдинова Ю.Р. Управление процессами обмена знаниями в научной школе / Ю.Р. Фазлетдинова // Управление большими системами. – 2015. – С. 329-335.
8. Хаджиева М.В. Стимулирование обмена знаниями между членами педагогического сообщества в общеобразовательной организации / М.В. Хаджиева // Научно-теоретический журнал. – 2017. – С. 104-110.
9. Юпатова Е.А. Управление знаниями как инструмент повышения эффективности управления образовательной организацией / Е.А. Юпатова // Непрерывное образование. – 2017. – № 3. – С. 49-54.
10. «Miplog Studies» и обмен знаниями: тематическое исследование - семинар «Символы и зеркала для учеников средних школ» / Г. Джурджевич, Х. Чэнь, И. Маркович [и др.] // Историко-культурное наследие в цифровом измерении / Материалы Международной научной конференции, Пермь, 20–22 октября 2021 года. – Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2021. – С. 201-209.

References:

1. Andreeva T.E. Problems of knowledge exchange in educational organizations: an example of secondary schools / T.E. Andreeva, A.V. Sergeeva, A.A. Golubeva // Bulletin of St. Petersburg University. Management. – 2012. – № 3. – Pp. 78-105.
2. Druzhinin A.M. Knowledge exchange strategy in the digital economy / A.M. Druzhinin // The age of quality. – 2015. – № 4. – Pp. 125-138.
3. Elagina V.S. Knowledge management as a condition for enhancing the quality of school education / V.S. Elagina // International Journal of Applied and Fundamental Research. – 2014. – № 8-4. – Pp. 140-141.
4. Ilyasov D.F. The principle of regulated evolution in pedagogy / D.F. Ilyasov, G.N. Serikov. – Moscow: Humanit. publishing house VLADOS Center, 2003. – 336 p.

5. Matsieva M.N. The essence and features of knowledge exchange in a general education organization / M.N. Matsieva, N.U. Yarychev // Modern high-tech technologies. – 2016. – № 10-1. – Pp. 176-180.
6. Nikiforova L.E. Knowledge management, formation and development of intellectual capital of an organization within the framework of ensuring its competitiveness / L.E. Nikiforova, S.V. Tsurikov // Siberian Financial School. – 2010. – № 6(83). – Pp. 83-96.
7. Fazletdinova Yu.R. Management of knowledge exchange processes in a scientific school / Yu.R. Fazletdinova // Management of large systems. – 2015. – Pp. 329-335.
8. Khadzhieva M.V. Stimulating the exchange of knowledge between members of the pedagogical community in a general educational organization / M.V.

Khadzhieva // Scientific and theoretical Journal. – 2017. – Pp. 104-110.

9. Yuratova E.A. Knowledge management as a tool to improve the efficiency of management of an educational organization / E.A. Yuratova // Continuing education. – 2017. – № 3. – Pp. 49-54.

10. "Mirror Studies" and knowledge exchange: a case study - seminar "Symbols and mirrors for secondary school students" / G. Djurdjevic, H. Chen, I. Markovich [et al.] // Historical and cultural heritage in the digital dimension / Proceedings of the International Scientific Conference, Perm, October 20-22, 2021. – Perm: Perm State National Research University, 2021. – Pp. 201-209.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Селиванова Елена Анатольевна (г. Челябинск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», e-mail: sel_lena@mail.ru



УДК 51(077)

Обучение доказательству геометрических утверждений будущих учителей математики на основе таксономии Блума

Teaching a proof of geometric statements of future mathematics teachers based on Bloom's taxonomy

Коваленко Е.С., Педагогический институт Иркутского государственного университета, kovalenko-123@mail.ru

Кузуб Н.М., Педагогический институт Иркутского государственного университета, knm1@mail.ru

Kovalenko E., Pedagogy Institute, Irkutsk State University, kovalenko-123@mail.ru

Kuzub N., Pedagogy Institute, Irkutsk State University, knm1@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.009

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональная компетентность учителя, результат обучения, таксономия Блума, когнитивные процессы, мыслительные операции, обучение доказательству утверждений.

Keywords: pedagogical education, teacher's professional competence, learning outcomes, Bloom's taxonomy, cognitive processes, mental operations, teaching to prove statements.

Аннотация. Актуальность исследования продиктована необходимостью создания новой модели профессиональной подготовки учителя. От современного учителя требуются не только глубокие профессиональные знания, но и способность формировать у обучающихся исследовательские умения, нестандартность мышления, творческий подход к решению различных учебных задач. Все это требует поиска путей повышения эффективности профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

В статье авторами сделана попытка на основе модернизированной таксономии Б. Блума описать единый подход к обучению будущих учителей математики доказательству теорем элементарной геометрии и решению задач на доказательство в рамках изучения дисциплин геометрического цикла. Статья предназначена для преподавателей педагогических вузов, занятых как подготовкой будущих учителей математики, так и специалистов в других предметных областях.

Abstract. The relevance of the study is dictated by the need to create a new model of teacher training. A modern teacher requires not only deep professional knowledge, but also the ability to form students' research skills, non-standard thinking, and a creative approach to solving various educational tasks. All this requires finding ways to improve the effectiveness of professional training at a pedagogical university.

In the article, the authors attempt, based on the modernized taxonomy of B. Bloom, to describe a unified approach to teaching future mathematics teachers to prove theorems of elementary geometry and solve proof problems within the framework of studying the disciplines of the geometric cycle. The article is intended for teachers of pedagogical universities engaged in the training of future teachers of mathematics, as well as specialists in other subject areas.

Введение. Качественная профессиональная подготовка современного учителя является на сегодняшний день одной из основных целей в системе российского педагогического образования. Данная цель предполагает существенные изменения, направленные и на внедрение в процесс образования качественно новых подходов к организации учебно-познавательной деятельности студентов, и на поиск новых технологий обучения в вузе,

которые позволят сформировать у будущих педагогов необходимые знания, умения и навыки. В первую очередь это связано с тем, что к уровню подготовки учителя предъявляют особые требования, одно из которых – это наличие у него способности формирования у обучающихся исследовательских, поисковых и творческих умений. Данная способность направлена на то, чтобы позволить учителю в полной мере в его дальнейшей профессиональной деятельности

реализовывать развивающую функцию обучения, которая активизирует мышление, творческие способности ученика и формирует его личность.

У студентов направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (профиль «Математика – Дополнительное образование») в рамках изучения математических дисциплин должны быть сформированы способность решать теоретические и практические задачи учебного и исследовательского характера и умение формировать эту способность у своих будущих учеников. Исходя из опыта организации учебной деятельности по дисциплинам геометрического цикла, можно заключить, что умение доказывать является важным фактором формирования деятельности компоненты профессиональной компетенции учителя математики [2]. Умение вести доказательство, с одной стороны, нацелено на развитие мыслительной деятельности обучающихся, а с другой стороны, доказательство часто выступает в качестве метода исследования в любой предметной области.

В данной статье описан подход к обучению доказательству геометрических теорем студентов педагогического вуза – будущих учителей математики, основанный на модернизированной таксономии Б. Блума.

Методология исследования. Обучение геометрии в школе подразумевает изучение теорем и их применение к решению задач. Что подразумевается под изучением теоремы – это усвоение ее формулировки и доказательства, а затем применение этой теоремы к решению задач. Но вопрос обучения школьников доказательству уже известной теоремы достаточно сложный. Имеются различные подходы к этому вопросу. Некоторые исследователи рассматривают изучение доказательств школьных теорем, как разбор готового доказательства, другие, наоборот, предлагают школьникам самостоятельный поиск доказательства уже известной теоремы. Например, З.И. Слепкань считает, что рассматривать уже готовые доказательства теорем необходимо для того, чтобы школьники обучались различным приемам умственной деятельности. При таком подходе школьники учатся обосновывать, рассуждать, самостоятельно искать некоторые элементы доказательства [7]. С другой стороны, А.А. Столяр в своих работах делает акцент на обучение процессу самостоятельного поиска доказательства теоремы. То есть обучающиеся сами открывают теоремы и способы их доказательства [8]. Оба этих подхода говорят, что у обучающихся необходимо формировать

компоненты самостоятельного поиска доказательства.

При этом, в литературе выделяются два подхода к обучению доказательству – это логический и эвристический. В первом случае выделены различные приемы мышления, необходимые при обучении доказательству (В.А. Байдак, Г.Р. Бреслер, А.А. Столяр и др.), во втором – рассматриваются эвристические приемы мышления (Г.И. Саранцев, В.А. Далингер, Д. Пойя, А.К. Артемов, В.И. Крупич, и др.) [1;5;6].

Отметим также исследования И. Лакатоса, в работах которых выделены следующие уровни понимания доказательства: 1) понимание аргументации и ее повторение; 2) самостоятельный разбор доказательства теоремы и его воспроизведение; 3) самостоятельное доказательство теоремы; 4) опровержение готовых доказательств [4].

Таким образом, школьник должен освоить логические действия и эвристические приемы при обучении поиску доказательства. На основе этого учиться искать доказательства, но и уметь опровергать имеющиеся доказательства.

В своей работе Г.И. Саранцев под обучением доказательству понимает обучение учащихся анализу готовых доказательств, их воспроизведению, самостоятельному открытию фактов, поиску и конструированию доказательств, а также опровержению предложенных доказательств [6].

В данной статье мы основываемся на этом подходе, который включает в себя и самостоятельную работу обучающихся над доказательством. В своей книге А.А. Столяр сформулировал, что «под обучением доказательству мы понимаем обучение мыслительным процессам поиска, открытия и построения доказательства, а не воспроизведению и заучиванию готовых доказательств» [9].

Обобщая все выше сказанное, полагаем, что все эти подходы к доказательству теорем, а также и к решению задач на доказательство, можно описать как единую систему, на основе модернизированной таксономии Блума.

В середине XX века американский психолог Бенджамин Блум в Чикагском университете занимался исследованием методов обучения и создал свою теорию – систему педагогических (учебных) целей, которую назвал таксономией. Таксономия – это классификация уровней мыслительной деятельности в процессе обучения. Она выстроена от простого к более сложному и от конкретного к абстрактному. В этой теории каждый следующий уровень является более

сложным и опирается на предыдущий уровень [12].

В начале XXI века, последователи Б. Блума, Л. Андерсон и Д. Кратволь модифицировали

данную теорию. Были выделены следующие мыслительные операции [10]:

Таблица 1. – Описание результатов обучения в когнитивной области на уровне фактического знания

	Уровни мыслительных операций	Результат обучения
1	помнить	способность получать соответствующую информацию из долгосрочной памяти
2	понимать	способность понимать информацию, представленную в устной, письменной или графической форме
3	применять	способность использовать полученную информацию в конкретной ситуации
4	анализировать	способность понять целое через разложение его на составные части, выделение структуры целого
5	оценивать	способность выносить решение на основе критериев и стандартов
6	создавать	способность объединять различные элементы для формирования нового знания, новых идей, новой структуры или изготовления оригинального продукта

Более того, для этих мыслительных операций они ввели следующие уровни, характеризующие ширину и глубину когнитивных процессов: 1) фактическое знание; 2) концептуальное знание; 4) процедурное знание; 5) метакогнитивное знание [11].

В данной статье рассматривается первый уровень (уровень фактического знания), с точки зрения обучения доказательству геометрических утверждений студентов – будущих учителей математики. Следует отметить, что эффективное функционирование педагогической системы возможно при формулировании требований к результату обучения. При повышении качества профессиональной подготовки студентов педагогического вуза следует учесть, какую важную роль играет знание и понимание предметной области обучающимися, их способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу; возможность применять полученные теоретические знания на практике, умение формулировать и доказывать новые факты [3].

Результаты исследования. Студентам – будущим учителям математики необходимо владеть знаниями в области элементарной математики, в том числе геометрии. Они также должны уметь решать задачи элементарной математики, в том числе олимпиадные задачи и задачи единого государственного экзамена. В этой статье мы рассматриваем только один раздел элементарной математики – это элементарная (школьная) геометрия. Но обучение этому предмету – процесс достаточно сложный, так как

именно в геометрии отсутствует алгоритмизированный подход к решению задач. Решение геометрической задачи требует творческого подхода. Также среди исследователей однозначно не решен вопрос о формах обучения доказательству уже известных теорем из школьного учебника. Этот вопрос каждый учитель решает самостоятельно, поэтому важно со студентами рассмотреть различные подходы к доказательству школьных теорем.

Будем исходить из того, что студенты на занятиях по элементарной геометрии изучают не новый для них материал, а повторяют то, что они изучали еще в школе. При этом уровень усвоения школьной программы у студентов разный. Для будущих учителей математики важно научиться работать с формулировками школьных теорем, а также понимать способ и схему доказательства. Следует отметить, что должно быть определенное соотношение между репродуктивной и творческой формами деятельности обучающихся. Используя модернизированную таксономию можно выстроить обучение так, чтобы студенты не только получали новые знания, но и учились их анализировать, применять и на их основе получать «новое» знание, «новое», в смысле, для самих обучающихся.

Самостоятельная работа студентов с теоремой из учебника является важным навыком будущего учителя.

Опираясь на таблицу 1, запишем результаты обучения при работе над теоремой согласно уровням мыслительных операций, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Описание результатов обучения при работе над теоремой на уровне фактического знания

	Уровни мыслительных операций	Результат обучения при работе над теоремой
1	помнить	Знать теоретические факты, предшествующие данной теореме, и необходимые для ее доказательства
2	понимать	Выделять условие и требование теоремы
3	применять	Записывать, что дано и что требуется доказать в теореме. Устанавливать взаимное расположение геометрических фигур, представленных в условии теоремы. Выполнять чертеж к данной теореме
4	анализировать	Изучать самостоятельно доказательство теоремы в учебнике. Обосновывать идею выбора метода доказательства (прямое доказательство (синтетический прием, восходящий и нисходящий анализ, комбинированный прием), косвенное доказательство (метод от противного, метод исключения предположений и другие)). Разбивать доказательство на основные этапы. Строить схему доказательства. Анализировать каждый этап доказательства
5	оценивать	Оформлять доказательство теоремы как логическую последовательность рассуждений с обоснованиями
6	создавать	Самостоятельное доказательство теоремы обучающимися другим способом или методом. В этом случае, необходимо провести обсуждение и критику предложенного доказательства. Формулировать и доказывать новую теорему (обратная к доказанной, противоположная, аналогичная). Доказывать следствия из данной теоремы

Покажем, как описать мыслительные операции при рассмотрении готового доказательства теоремы из учебника. Для примера возьмем несложную теорему из планиметрии (7 класс).

Теорема. В равнобедренном треугольнике биссектриса, проведенная к основанию, является медианой и высотой.

1. Помнить:

Знать теоретические факты, предшествующие данной теореме, и необходимые для ее доказательства.

Знать определения понятий: равнобедренный треугольник; медиана, высота и биссектриса треугольника.

Знать формулировки теорем: первый признак равенства треугольников; о единственности перпендикуляра к прямой, проведенного из данной точки; о равенстве углов при основании равнобедренного треугольника.

2. Понимать:

Выделять условие и требование теоремы.

Условие теоремы: В равнобедренном треугольнике биссектриса проведена к основанию.

Требование теоремы: Биссектриса, проведенная к основанию, является медианой и высотой.

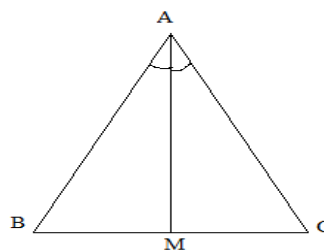
3. Применять:

Записывать условие и требование теоремы.

Дано: ABC – равнобедренный треугольник ($AB = AC$). AM – биссектриса.

Доказать: AM – медиана и высота.

Выполнять чертеж.



4. Анализировать:

Изучать самостоятельно доказательство теоремы в учебнике.

Обосновывать идею выбора метода доказательства.

Прямое доказательство теоремы (синтетический прием). Нужно обратить внимание студентов на этот факт.

Разбивать доказательство на основные этапы.

1 этап: биссектриса AM является медианой,

2 этап: биссектриса AM является высотой.

Строить схему доказательства.

Доказать:

1) равенство треугольников ABM и ACM .

2) биссектриса AM является медианой треугольника ABC ,

3) биссектриса AM является высотой треугольника ABC .

Анализировать каждый этап доказательства.

1) равенство треугольников АВМ и АСМ (первый признак равенства треугольников).

2) биссектриса АМ является медианой треугольника АВС (следует из равенства треугольников),

3) биссектриса АМ является высотой треугольника АВС (следует из равенства треугольников и свойства смежных углов).

5. Оценивать:

Оформлять доказательство теоремы как логическую последовательность рассуждений с обоснованиями.

Доказательство.

1) $\triangle АВМ = \triangle АСМ$ ($AB = AC$ – по условию, AM – общая сторона, $\angle BAM = \angle CAM$, т.к. AM – биссектриса) – по первому признаку равенства треугольников.

2) Так как $\triangle АВМ = \triangle АСМ$, то $BM = MC \Rightarrow M$ – середина стороны $BC \Rightarrow AM$ – медиана треугольника.

3) Так как $\triangle АВМ = \triangle АСМ$, то $\angle BAM = \angle CAM$. Углы $\angle BAM$ и $\angle CAM$ – смежные. \Rightarrow Углы смежные (их сумма равна 180°) и равны, поэтому $\angle BAM = \angle CAM = 90^\circ. \Rightarrow AM$ – высота треугольника.

Теорема доказана.

6. Создавать:

Формулировать и доказывать новую теорему.

Сформулировать и доказать следующие утверждения:

1) *В равнобедренном треугольнике медиана, проведенная к основанию, является биссектрисой и высотой.*

2) *В равнобедренном треугольнике высота, проведенная к основанию, является медианой и биссектрисой.*

Выяснить, справедливы ли аналогичные теоремы для медианы и высоты.

Доказательство справедливости данных утверждений основывается на первом признаке равенства треугольников. Исходим из того, что обучающиеся 7 класса знакомы только с первым признаком равенства треугольников.

Таким образом, все уровни мыслительных операций описаны и представлены результаты обучения.

Аналогично можно рассмотреть и решение задач на доказательство. Согласно таблице 1, запишем результаты обучения при решении задач на доказательство, см. таблицу 3.

Таблица 3. – Описание результатов обучения при решении задач на доказательство

	Уровни мыслительных операций	Результат обучения при решении задач на доказательство
1	помнить	Знать теоретические факты, предшествующие данной задаче и необходимые для ее доказательства
2	понимать	Выделять условие и требование задачи
3	применять	Записывать, что дано и что требуется доказать в задаче. Устанавливать взаимное расположение геометрических фигур, представленных в условии задачи. Выполнять чертеж к данной задаче
4	анализировать	Выделять свойства, признаки взаимосвязь построенных фигур, исходя из формулировки задачи. Выполнять при необходимости дополнительные построения на чертеже. Осуществлять поиск плана решения задачи, выполняя анализ либо условия задачи, либо требования задачи
5	оценивать	Оформлять доказательство задачи как логическую последовательность рассуждений с обоснованиями. Выполнять поиск ошибок в представленном доказательстве
6	создавать	Формулировать новую задачу (обратную доказанной задаче, противоположную доказанной задаче, аналогичную задаче). Доказывать или опровергать новую задачу

Рассмотрим пример решения задачи на доказательство в соответствии с таблицей 2.

Задача. Дан параллелограмм ABCD. На диагонали AC от вершин A и C отложены равные отрезки AM и CK. Докажите, что четырехугольник MBKD — параллелограмм.

1. Помнить:

Знать теоретические факты, предшествующие данной задаче и необходимые для ее доказательства.

1) Знать определения понятий: четырехугольник, параллелограмм, диагональ параллелограмма.

2) Знать свойства и признаки параллелограмма.

2. Понимать:

Выделять условие и требование задачи.

Условие задачи: Дан параллелограмм ABCD. На диагонали AC от вершин A и C отложены равные отрезки AM и CK.

Требование задачи: Четырехугольник MBKD – параллелограмм.

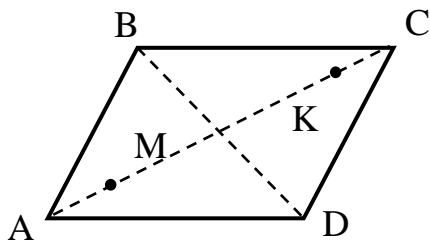
3. Применять:

Записывать, что дано и что требуется доказать в задаче.

Дано: ABCD — параллелограмм. K, M принадлежат диагонали AC. AM = CK.

Доказать: Четырехугольник MBKD — параллелограмм.

Выполнять чертеж к данной задаче.



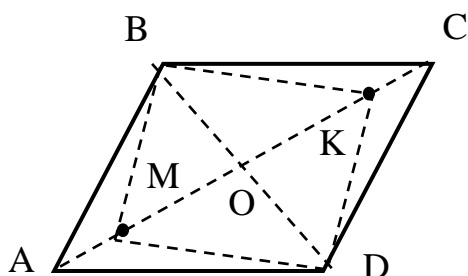
4. Анализировать:

Выделять свойства, признаки взаимосвязь построенных фигур, исходя из формулировки задачи.

Рассмотрим параллелограмм ABCD, его диагонали AC и BD пересекаются в точке O. Исходя из условия задачи, выбираем свойство параллелограмма, по которому $AO = OC$.

Выполнять при необходимости дополнительные построения на чертеже.

Построим четырехугольник MBKD.



Осуществлять поиск плана решения задачи.

Чтобы доказать, что MBKD — параллелограмм, воспользуемся его признаками. Нам подходит только признак о делении диагоналей четырехугольника точкой

пересечения пополам, так как ничего не известно о сторонах и углах четырехугольника MBKD.

5. Оценивать:

Оформлять доказательство задачи как логическую последовательность рассуждений с обоснованиями.

Доказательство.

1) ABCD – параллелограмм, следовательно, $AO = OC$ – по свойству параллелограмма. $AM = CK$ – по условию задачи. Поэтому $OM = OK$.

2) $BO = OD$ – по свойству параллелограмма.

3) Так как $OM = OK$ и $BO = OD$, следовательно, четырехугольник MBKD – параллелограмм (по признаку параллелограмма).

Выполнять поиск ошибок в представленном доказательстве.

Правильность решения задачи проверяется самостоятельно или преподавателем.

Также обучающийся может продемонстрировать решение перед аудиторией, аргументированно отвечая на вопросы оппонентов.

6. Создавать: *Формулировать новую задачу.*

Для данной задачи можно сформулировать обратную задачу:

Дан четырехугольник ABCD. На диагонали AC от вершин A и C отложены равные отрезки AM и CK. Четырехугольник MBKD является параллелограммом. Докажите, что ABCD – параллелограмм.

Справедливость данного утверждения легко проверить, выполнив доказательство в обратном порядке.

Заключение. В процессе обучения в вузе происходит уточнение и углубление знаний студентов. Профессиональное мышление – это способность уметь решать профессиональные задачи. Помимо формирования у студентов системы научных знаний следует развивать и мыслительные способности. Способы мыслительной деятельности изменяются по мере общего формирования личности. На каждом возрастном этапе мышление имеет свои особенности. Процесс изучения доказательства теоремы со студентами отличается от изучения этого доказательства со школьниками. Школьники видят доказательство впервые и только нарабатывают новый для себя опыт работы с теоремой. В процессе обучения они должны научиться проводить верные рассуждения, делать соответствующие выводы.

Будущий учитель должен понимать логику доказательства теоремы, уметь отвечать на вопросы: «Как поступить, если требуется доказать..?», «Как поступить, если на рисунке нет соответствующей фигуры?», «Почему в

рассуждениях поступают так или иначе?», «Почему нужны те или иные дополнительные построения?». Поэтому важно научить студентов – математиков технологии работы с теоремой, чтобы в своей дальнейшей профессиональной деятельности они могли обучать своих учеников осмысленному доказательству теорем.

Описание уровней мыслительных операций способствует формированию результатов обучения. Одним из способов, на основе которого можно объединить различные подходы отечественных исследователей к вопросу

обучения элементарной геометрии, является применение таксономии Блума.

В данном исследовании рассмотрен поэтапный процесс обучения работе над теоремой и решению задач на доказательство на основе модернизированной таксономии Блума. Предложенный в статье подход может быть использован при подготовке студентов математических профилей педагогических институтов в процессе изучения геометрических дисциплин, а также может быть полезен учителям математики в их профессиональной деятельности.

Литература:

1. Далингер В.А. Методика обучения учащихся доказательству математических предложений / В.А. Далингер. – М.: Просвещение, 2006. – 256 с.
2. Коваленко Е.С., Кузуб Н.М. Оценка уровня формирования профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики / Е.С.Коваленко, Н.М. Кузуб // Вестник Иркутского Государственного Технического Университета. – 2015. – № 11(106). – С. 327-332.
3. Коваленко Е.С., Кузуб Н.М. Использование таксономии Блума для повышения качества профессиональной подготовки студентов педагогического вуза / Е.С. Коваленко, Н.М. Кузуб // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 1(138). – С. 89-96.
4. Лакатос И. Доказательства и опровержения (Как доказываются теоремы) / И. Лакатос. – М.: Наука, 1967. – 152 с.
5. Пойа Д. Как решать задачу / Д. Пойа. – М.: Учпедгиз, 1959. – 256 с.
6. Саранцев Г.И. Обучение математическим доказательствам в школе / Г.И. Саранцев. – М.: Просвещение, 2000. – 173 с.

7. Слепкань З.И. Психолого-педагогические основы обучения математике/ З.И. Слепкань. – Киев.: Рад. Школа, 1983. – 192 с.
8. Столяр А.А. Зачем и как мы доказываем в математике / А.А. Столяр. – Минск: Народная асвета, 1987. – 143 с.
9. Столяр А.А. Педагогика математики / А.А. Столяр. – Минск: Выш.шк., 1986. – 414 с.
10. Anderson L.W., Krathwohl D.R., Airasian P.W., Cruikshank K.A., Mayer R.E., Pintrich P.R., et al. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, (Abridged Edition). – New York: Longman, 2001. – 336 p.
11. Krathwohl D.R. A revision of Bloom's taxonomy: An overview // Theory Into Practice. – 2002. – № 41(4). – P. 212-218.
12. The Taxonomy of Educational Objectives; The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain, Benjamin S. Bloom (Ed.) New York: David McKay Company, 1956. – 207 p.

References:

1. Dalinger V.A. Methodic of teaching students to prove mathematical propositions / V.A. Dalinger. – M.: Prosveshchenie, 2006. – 256 p.
2. Kovalenko E.S., Kuzub N.M. Assessment of the level of formation of students' professional competencies – future teachers of mathematics / E.S.Kovalenko, N.M. Kuzub // Bulletin of Irkutsk State Technical University. – 2015. – № 11(106). – Pp. 327-332.
3. Kovalenko E.S., Kuzub N.M. Using Bloom's taxonomy to improve the quality of professional training of pedagogical university students / E.S. Kovalenko, N.M. Kuzub // Kazan Pedagogical Journal. – 2020. – № 1(138). – Pp. 89-96.
4. Lakatos I. Proofs and refutations (How theorems are proved) / I. Lakatos. – M.: Nauka, 1967. – 152 p.
5. Poya D. How to solve a problem / D. Poya. – M.: Uchpedgiz, 1959. – 256 p.

6. Sarantsev G.I. Teaching mathematical proof at school / G.I. Sarantsev. – M.: Enlightenment, 2000. – 173 p.
7. Slepkan Z.I. Psychological and pedagogical foundations of teaching mathematics / Z.I. Slepkan. – Kiev.: Glad. School, 1983. – 192 p.
8. Stolyar A.A. Why and how we prove in mathematics / A.A. Stolyar. – Minsk: Narodnaya asveta, 1987. – 143 p.
9. Stolyar A.A. Pedagogy of mathematics / A.A. Stolyar. – Minsk: Vysh.shk., 1986. – 414 p.
10. Anderson L.V., Krathwohl D.R., Hayrasyan P.V., Krukshank K.A., Mayer R.E., Pintrich P.R., etc. Taxonomy for Study, Teaching, and Evaluation, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Goals (Abridged Edition). – New York: Longman, 2001. – 336 p.
11. Krathwohl D.R. Revision of Bloom's taxonomy: a review // Theory in practice. – 2002. – № 41(4). – Pp. 212-218.

12. Taxonomy of educational goals; Classification of educational goals, Handbook I: Cognitive Field, Benjamin

S. Bloom (ed.) New York: David McKay Company, 1956. – 207 p.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Коваленко Елена Станиславовна (г. Иркутск, Россия), старший преподаватель кафедры математики и методики обучения математике, Педагогический институт Иркутского государственного университета, e-mail: kovalenko-123@mail.ru

Кузуб Наталья Михайловна (г. Иркутск, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Педагогический институт Иркутского государственного университета, e-mail: knm1@mail.ru



УДК 378.147.88 + 81'1.1.

Языковые корпуса как средства формирования исследовательских компетенций педагогов

Language corpora as a means to form the research competencies of would-be teachers

Гончаренко И.Г., ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ilya.goncharenko@rsvpu.ru

Goncharenko I., State Vocational Pedagogical University, ilya.goncharenko@rsvpu.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.010

Ключевые слова: исследовательская компетенция, корпусно-ориентированное обучение, педагогическая технология, письменная научная речь, корпусная лингвистика.

Keywords: research competence, research-based learning, pedagogical technology, academic writing, corpus linguistics.

Аннотация. Цель статьи состоит в описании технологии использования корпусных данных в профессиональной подготовке преподавателей иностранного языка. Показано, что данная технология является эффективным средством развития исследовательских компетенций.

При проведении исследования был выполнен анализ учебно-методической и научной литературы. В качестве педагогических средств обучения в исследовании были использованы инструменты корпусной лингвистики, а именно: дистрибутивный анализ при характеристике сочетаемостных возможностей слов, количественный анализ при определении частотности слов и словосочетаний вообще и в конкретном типе текстов в частности. Кроме того, был произведен контент-анализ выполненных студентами исследовательских работ.

Разработанная и успешно апробирована технология использования корпусных данных при подготовке педагогов.

Научная новизна работы определяется тем, что в ней впервые описывается технология применения методов корпусной лингвистики в практике обучения научной речи.

Abstract. The principal objective of the paper is to describe the technology of using corpus data to train would-be teachers. The efficiency of this technology in the development of research competencies is shown.

In addition to the analysis of scientific literature, the distributional analysis that implies consideration of the language units in relation to their contextual environments and some methods of quantitative linguistics were used; the distributional analysis and the methods of quantitative linguistics were treated as learning tools. In order to evaluate the results content analysis was used.

The technology of using corpus data to train would-be teachers has been developed and successfully tested. The scientific novelty of the work is determined by the fact that it describes the technology of using corpus linguistics in the practice of teaching academic speech.

Введение. Развитие исследовательских компетенций является важнейшей частью профессиональной подготовки современных педагогов. Именно в процессе формирования данного типа компетенций будущие педагоги приобретают способность производить новое знание (а не только потреблять или воспроизводить его).

Существуют разные способы и формы развития исследовательских компетенций – от

подготовки докладов или разработки конспектов уроков до выполнения выпускной квалификационной работы или написания научных статей. Не будет преувеличением сказать, что большинство дисциплин, входящих в учебные планы педагогических образовательных учреждений, в той или иной мере предполагает формирование исследовательских компетенций. Одной из таких дисциплин считается ориентированная на обучение студентов научной

речи дисциплина, которая в разных образовательных организациях может иметь названия «Культура научной речи», «Стилистика научной речи», «Язык научной работы» и т.п.

В круг рассматриваемых в рамках данной дисциплины вопросов входят темы, посвященные методологическим аспектам научного исследования (изучение логико-лингвистических оснований построения научных классификаций и дефиниций), а также его процедурным (обучение работе с источниками научной информации, их поиску, аннотированию, реферированию, составлению библиографических записей, ссылок и т.п.) и формальным аспектам (формирование навыков орфографически, пунктуационно и стилистически правильного, соответствующего редакционно-издательским требованиям оформления результатов работы).

Не касаясь методологических и процедурных моментов, остановимся на формальном аспекте подготовки, связанном с формированием одной из наиболее важных для педагога общекультурных компетенций – коммуникативной. Существенную роль в освоении студентами правил научной коммуникации играет овладение литературной нормой в научном стиле.

В ходе анализа ряда вышедших за последние несколько лет учебных пособий по дисциплине [1-3] можно убедиться, что нормативный аспект языка получает в них традиционную интерпретацию: нормативным вариантом языкового выражения считается тот, который признан таковым экспертами и зафиксирован в нормативном справочнике или словаре. Из этой интерпретации следуют все практические рекомендации относительно редактирования текстов научного стиля, касающиеся квалификации грамматических, стилистических, речевых ошибок и способов их устранения.

Однако стремительное развитие корпусной лингвистики, происходящее в последние десятилетия, открывает каждому интересующемуся возможность в случае колебания в выборе варианта языкового выражения обращаться к большим банкам языковых данных (называемым языковыми корпусами) и самостоятельно (и вполне квалифицированно при минимальной лингвистической, не выходящей за пределы школьной программы по русскому языку подготовке) производить лингвистический анализ и выбирать наиболее предпочтительный в той или иной ситуации вариант языкового выражения.

Среди упомянутых выше учебных пособий по стилистике научной речи ни в одном не удалось обнаружить последовательно и систематически изложенную информацию о применении методов корпусной лингвистики при изучении языковых особенностей научного стиля. Нет этой информации и в пособиях по академической речи на английском языке [см. например: 4;5], несмотря на то, что в англоязычной лингводидактике исследования академической речи на материале корпусных данных ведутся давно и активно [6].

Между тем, корпусная лингвистика – не просто интенсивно развивающееся направление компьютерной лингвистики; корпусная лингвистика подразумевает иную, отличную от традиционной – структуралистской – методологию и идеологию исследования естественного языка [7].

Методы корпусной лингвистики уже давно проникли в лингводидактику – прежде всего в преподавание иностранных языков [8], в том числе в преподавание русского языка как иностранного [9], и лексикографию [10;11]; в англоязычной лингводидактике получили широкое распространение термины «data-driven learning» («обучение на основе данных») и «corpus based learning» («обучение на основе работы с корпусом») [12].

В отечественной же научной и учебно-методической литературе, за исключением случаев адресованных филологам систематических вузовских курсов корпусной лингвистики [13;14], использование корпусных данных (в особенности, если изучается родной язык) обычно имеет эпизодический, несистематический характер.

Настоящая работа преследует цель восполнить этот пробел, в ней предпринята попытка описать технологию применения методов корпусной лингвистики в практике обучения студентов научной речи и продемонстрировать ее возможности и как средства обучения языку, и как средства его исследования.

Материалы и методы исследования. В методологическом плане в работе используется подход к обучению как к исследованию: инструменты корпусной лингвистики рассматриваются одновременно и как объект изучения студентами и как средство получения ими нового знания. В качестве, таким образом, понятий педагогических средств обучения использовались инструменты корпусной лингвистики – *дистрибутивный анализ* (при характеристике контекстов употреблений

языковых единиц), *количественный анализ* при определении относительной частотности языковых единиц.

Исследование проводилось в ходе реализации курса «Язык научной работы», читавшегося у студентов, обучающихся по программе «Образование в области иностранного языка» направления «Педагогическое образование». Поскольку студенты получали лингвистическую подготовку, представлялось целесообразным максимально связать задачи изучения дисциплины «Язык научной работы» с задачами подготовки к будущей профессиональной деятельности. По этой причине в ходе работы были использованы методы *корпусной компаративистики*: в значительной степени инструменты корпусных менеджеров, их функциональные возможности определяются особенностями языков, для изучения которых они разработаны, поэтому сопоставление конструкторов запросов корпусных менеджеров для разных языков будет являться одновременно сопоставлением грамматических особенностей самих этих языков, что позволяет расширить лингвистический кругозор студентов и существенно повысить уровень их лингвистической рефлексии.

Итогом изучения курса стало выполнение студентами самостоятельного лингвистического исследования, оформленного в виде научной статьи. Написанные студентами научно-исследовательские работы были подвергнуты *контент-анализу*.

Результаты исследования. В ходе исследования была выработана следующая методика представления учебного материала.

Сначала необходимо сформировать общее представление о лингвистическом корпусе и важнейших его признаках – репрезентативности и сбалансированности, а также ввести ключевые для корпусной лингвистики понятия разметки, леммы, токена, тега и грамматической омонимии.

Затем на примере веб-версий Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и корпуса английского языка в варианте British National Corpus (BNC) следует ознакомить с элементами интерфейса и принципами формирования запросов, которые будут сходными при работе с большинством современных корпусных менеджеров.

После этого возможно изучение отдельных частей корпуса и инструментов, соответствующих тому или иному аспекту исследования языка.

Фонетический аспект. Как известно, в составе НКРЯ существует акцентологический

корпус, имеющий соответствующую фонетическую разметку, в BNC этой разметки нет. Английское ударение не отличается такой подвижностью, как русское, и в гораздо меньшей степени оно участвует в формообразовании, но, разумеется, акцентологические варианты существуют и в английском языке. Для поиска информации об особенностях английского произношения можно воспользоваться базой данных Forvo, представляющей собой на настоящий момент одну из наиболее полных коллекций аудиозаписей речи носителей всех самых распространенных языков мира, или сервисом YouGlish, который является полноценным мультимодальным «корпусом», на материале которого проводятся многочисленные научные исследования в области английской (и не только английской) фонетики и орфоэпии.

Важно показать определенное сходство в формировании запросов в акцентологическом корпусе НКРЯ и в «корпусе» YouGlish, связанное с возможностью выбора леммы или словоформы в качестве запрашиваемых элементов. В отличие от акцентологического корпуса НКРЯ, YouGlish позволяет ограничивать выдачу результатов запроса указанием на пол говорящего, а также на тип фразы по цели высказывания – вопросительный и восклицательный.

Работа с корпусами, имеющими фонетическую разметку, требует специальных знаний в области фонологии и может служить ценным дополнением к курсам практической фонетики; в рамках же знакомства с корпусными исследованиями для формирования систематического представления о возможностях корпусов достаточно научить запрашивать конкретные акцентологические варианты (например, *обеспéчение, обеспечéние*), варианты произношения согласных (например, варианты с флапом звука [t] в американском английском) и т.п.

Лексический аспект. Корпусные данные позволяют существенно ускорить процесс овладения лексикой и иностранного, и родного языков, поскольку дают возможность увидеть большое количество контекстов употребления запрашиваемой лексической единицы и на основе их анализа самостоятельно, без посредничества словарей сформировать представление о ее лексическом значении (такой путь овладения лексическим значением представляется наиболее «естественным»). Кроме того, в ряде случаев с помощью корпусных данных можно определить функционально-стилевую окраску лексической единицы.

Так, используя данные НКРЯ на примере прилагательного *эпистемологический* (оно может вызывать трудности в употреблении, во-первых, по причине наличия близкого по сфере употребления синонима *гносеологический*, а во-вторых, по причине имеющегося у него близкого по значению паронима *эпистемический*), можно выполнить исследование «прикрепленности» слова к определенной сфере функционирования:

51,56% всех употреблений этого прилагательного приходится на учебно-научную литературу, 46,88% – на публицистику (причем более половины из публицистических употреблений принадлежит философу Александру Пятигорскому) (здесь и далее данные НКРЯ приводятся по состоянию на 01.01.2023).

Сходная ситуация будет наблюдаться в BNC с прилагательным *epistemological*, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Распределение прилагательного *epistemological* по типам текстов в BNC

Лемма	Тип текста						
	Spoken	Fiction	Magazine	Newspaper	Non-academic	Academic	Miscellaneous
Epistemological	2	0	0	0	16	182	6

Инструмент Key Word in Context (KWIC), позволяющий выводить конкорданс с контекстами употребления запрашиваемой лексической единицы, может быть использован для демонстрации сочетаемостных возможностей прилагательного, а для различения контекстов употребления паронимов *эпистемологический* / *эпистемический* с определяемыми

существительными в НКРЯ можно сопоставить таблицы биграмм, состоящих из атрибутивного слова *эпистемологический* / *эпистемический* и определяемого существительного. В BNC для такого сопоставления используется инструмент Compare. Данные о сопоставительной сочетаемости прилагательных *epistemological* / *epistemic* представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Сопоставительная сочетаемость прилагательных *epistemological* / *epistemic* в BNC

№	Определяемое слово	Число вхождений		Определяемое слово	Число вхождений	
		<i>epistemological</i>	<i>epistemic</i>		<i>epistemic</i>	<i>epistemological</i>
1	Questions	9	0	Appearances	16	0
2	Status	6	0			
3	Foundations	6	0			
4	Break	10	1			
5	Issues	5	0			
6	Basis	5	0			

Для получения информации об актуальном употреблении прилагательных можно обратиться к сбалансированному корпусу американского английского – Corpus of Contemporary American English (COCA), а также к корпусу текстов, размещенных в сети Интернет – iWeb. Кроме того, можно проанализировать сочетаемость прилагательных исключительно в научных текстах – на материале корпусов British Academic Written English Corpus (BAWE) и British Academic Spoken English Corpus (BASE) – с помощью инструментов корпусного менеджера Sketch Engine (именно здесь можно обнаружить терминологическое сочетание *эпистемическая модальность – epistemic modality*).

Завершить работу, связанную с изучением особенностей лексического значения, стилистической окраски, сочетаемости прилагательных *эпистемологический* /

эпистемический (*epistemological* / *epistemic*) можно обращением к параллельному корпусу НКРЯ, в котором будут представлены варианты переводов этих прилагательных с английского на русский и с русского на английский языки.

В качестве материала для подобного анализа можно предложить студентам другие пары сходных по звучанию слов – *albumen* / *albumin*; *complement* / *compliment*; *economic* / *economical*; *presume* / *assume* и т.п.

Очевидно, возможно такое же исследование лексической синонимии. Так, если необходимо выяснить различия в значении и сочетаемости прилагательных, тяготеющих к употреблению в книжных стилях, например, *ambiguous* и *equivocal*, то можно воспользоваться словарями сочетаемости и убедиться, что информация, представленная в них, является весьма скудной. Например, в Macmillan Collocations Dictionary

(MCD) указывается, что прилагательное *ambiguous* сочетается с существительными *meaning, phrase, sentence, statement, term, word, wording; ending, relationship, situation, status; character, figure, role; evidence, findings, results* [15, p.19], однако информации о сочетаемости прилагательного *equivocal* в нем нет.

Запросы же атрибутивных сочетаний с этими прилагательными в BNC позволят получить следующую картину: для *equivocal* – *nature, results, position, attraction, attitude* (по 2 сочетания); *amity, tone, success, stand, smile, significance, place, past, glance, figure, fashion, expression, evidence, decision, commitment, comment, behaviour, audience* (по 1 сочетанию); для *ambiguous* – *words, position, word, term, status, nature, relationship, concept, message, reference, results, terms, meaning, light, figure, attitude, answer, sexuality, situation, adjective, clause, definitions, ending, behaviour, achievement, expression, forms, instruction, headline, legislation, lyrics, mode, phrases, phrase, reaction, record, remark, role, sentence, sentences, significations, statement, statements, statutes, use* (по 2 и более сочетаний).

Таким образом, обращение к корпусным данным поможет сформировать более объемное представление о сочетаемостных особенностях запрашиваемых лексических единиц. Разумеется, подобный анализ можно выполнять на материале любых синонимов – не только прилагательных,

как в примере, но и существительных (*empathy* и *sympathy*), глаголов (*forbid* и *prohibit*), наречий (*regretfully* и *regrettably*) и т.д., при этом при формировании запросов важно обращать внимание студентов на порядок следования запрашиваемых элементов; расстояние между ними; их частеречную принадлежность, задаваемую с помощью тегов частей речи (*part-of-speech tagging*).

Словообразовательный аспект. В современных лингвистических корпусах морфемная разметка не получила широкого распространения (в настоящий момент в НКРЯ можно запрашивать только определенные типы морфем, например, суффиксы с аугментативной или диминутивной семантикой), однако существует возможность запрашивать сегменты слов, которые могут совпадать с морфемами, используя символ * для замещения любой части слова.

С этими возможностями конструктора запросов можно познакомить студентов как на примере НКРЯ, так и на примере BNC. Например, на материале BNC можно определить тип текстов, в которых наиболее часто используются прилагательные, содержащие суффикс *ous*, задав в запросе признаки «*ous_j» (синтаксис запроса в поле Chart: [*OUS.[J*]]) и указав группировку по типам текстов. Результаты запроса представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Распределение частоты встречаемости прилагательных, оканчивающихся на *-ous* по типам текстов в BNC

	Тип текста						
	Spoken	Fiction	Magazine	Newspaper	Non-academic	Academic	Miscellaneous
Частотность	8137	26318	13390	16118	31521	33536	38089

Из таблицы видно, что тип прилагательных, указанных в запросе, имеет явную книжную окраску и преимущественно употребляется в письменных текстах. Очевидно, что подобного рода запросы можно сформировать и в отношении приставочных морфем *semi-, para-, sub-, mal-* и т.п.

Морфологический аспект. Корпуса предоставляют довольно широкие возможности для исследования морфологических особенностей текстов. В учебниках и справочниках по академической речи можно встретить утверждение о том, что для научной речи характерно употребление глаголов несовершенного вида в форме настоящего времени (настоящее с «вневременным» значением) в русском языке [16, с.118] и глаголов

в форме Present Simple с примерно тем же значением в английском языке [17, p.4].

Для того чтобы убедиться в справедливости подобных наблюдений с помощью корпусных данных, в основном корпусе НКРЯ можно запросить все глагольные формы настоящего времени третьего лица (синтаксис запроса: V & praes & 3p & ipf) и распределенные по типам текстов полученные результаты разделить на число слов, составляющих данные типы текстов, – итогом станет процент глаголов несовершенного вида в форме настоящего времени третьего лица, содержащихся в текстах различных сфер функционирования: в текстах официально-деловой сферы он составляет 2,3%, в текстах обиходно-бытовой сферы – 2,6%, в текстах художественной литературы – 2%, в публицистических текстах – 2,6% и в научных и

учебных текстах – 3,4%, последний результат действительно является максимальным.

Нечто подобное можно выполнить и в BNC: например, можно сопоставить употребление форм прошедших времен с употреблением форм Present Simple и убедиться в том, что пропорционально всему объему академических текстов формы Present Simple встречаются в научной речи на английском языке значительно чаще.

Синтаксический аспект. Наиболее убедительные и достоверные результаты с использованием корпусных данных можно получить при исследовании лексики и ее сочетаемостных особенностей, однако инструменты корпусных менеджеров могут быть использованы и при изучении некоторых синтаксических особенностей текстов (причем даже в том случае, если корпус не имеет синтаксической разметки). В основном корпусе НКРЯ существует возможность формирования запросов, включающих несколько элементов, с косвенным (а не явным, как в корпусах с синтаксической разметкой) указанием синтаксических отношений между ними. Так, использование основного корпуса НКРЯ может позволить определить максимальную допустимую длину «цепочек» существительных в форме родительного падежа в словосочетаниях с атрибутивным значением с последовательным подчинением компонентов, не разделенных знаками препинания и другими распространителями (в конструкциях типа: *ширина зоны влияния нарушений группы*). Кроме того, возможно сопоставление результатов запросов подобного типа, выполненных на подкорпусе научной и бытовой речи, с целью изучения корреляции между типом текста и количеством элементов конструкции в виде «цепочки» существительных в родительном падеже в этом тексте.

В ряде случаев синтаксические (точнее было бы их называть «псевдосинтаксическими») запросы позволяют сформулировать правила относительно типа распространения отдельных лексических единиц. Например, при изучении особенностей распространения синонимичных глаголов *convince* и *persuade* запрос в BNC можно использовать для того, чтобы определить, в каком случае допустим зависимый инфинитив, а в каком нет. Результатом запроса «convince + v?i» (синтаксис запроса в поле Collocates: [CONVINCE] + [*.v?i*]) будут всего 2 сочетания с инфинитивом с частицей *to*: *convince to put* (*Almost always they are convinced to put loyalty before principle*); *convince to do* (*...if you always*

wait to the last moment before being convinced to do anything, that's often a moment too late). При формировании аналогичного запроса с *persuade* получим иную картину: *persuade to take* (21 пример), *persuade to give* (18 примеров), *persuade to do* (16 примеров), *persuade to stay* (15 примеров), *persuade to accept* (14 примеров) и т.д. Таким образом можно найти эмпирическое подтверждение содержащейся в ряде словарей рекомендации не употреблять глагол *convince* с зависимым инфинитивом.

При характеристике синтаксических возможностей корпусов следует обращать внимание студентов на корректность расположения элементов запроса друг относительно друга и правильность указания расстояния между ними.

Каждый из аспектов исследования языка с помощью корпусных данных необходимо сопровождать заданиями для самостоятельного выполнения, которые позволят закрепить полученную информацию. После того, как будет продемонстрировано использование инструментов корпусных менеджеров для решения конкретных исследовательских задач, студентам целесообразно дать задание, предполагающее написание оригинальной научно-исследовательской работы.

Для каждого студента итогом изучения курса «Язык научной работы» должно было стать написание текста научной статьи на лингвистическую и / или лингводидактическую тему, при этом тематика студенческих работ должна была быть связана с применением информационных технологий в лингвистическом образовании и не обязательно предполагала использование корпусных данных, – в качестве альтернативы студентам была предложено проблемное поле электронной лексикографии, с технологиями которой они также знакомились в процессе изучения курса. Обобщение результатов контент-анализа выполненных студентами работ представлено в таблице 4.

Всего курс прослушал 31 человек, из которых 30 смогли написать научно-исследовательскую работу, 29 человек (96% от выполнивших задание и 93% от всех прослушавших курс) выполнили исследование на материале корпусных данных, работа 1 студента была посвящена электронной лексикографии. Тот факт, что большинство студентов выбрали корпусные данные в качестве материала и средства исследования, свидетельствует о большей привлекательности этой темы по сравнению с темой электронной лексикографии (которая, добавим, требует большего погружения в технические проблемы).

Таблица 4. – Результаты анализа выполненных студентами работ

Критерии оценивания проделанной работы	Значение показателя	
	Соответствует	Не соответствует
Для всех отчетных работ		
Выполнение задания	30	1
Использование корпусных данных	29	1
Для работ, выполненных с использованием корпусных данных		
Использование двух и более инструментов для создания поисковых запросов в BNC	25	4
Отсутствие следов некорректных заимствований	26	4

В качестве одного из важнейших критериев оценки работы использовался учет количества задействованных в работе инструментов корпусных менеджеров и сделанных с их помощью запросов. Данный критерий не является чисто количественным: сочетание разных инструментов и создаваемых с их помощью типов запросов дает возможность составить максимально ясное представление о характере постановки студентами проблемы исследования и методах ее решения. Среди тех работ, в которых использовались корпусные данные, более двух инструментов корпусных менеджеров было задействовано в 25, т.е. в 86%, – однако в 19 из этих работ были допущены грубые ошибки в использовании корпусных менеджеров, серьезным образом влияющие на полученный результат. Данное обстоятельство свидетельствует о необходимости углубления у студентов представлений о специфике применения методов корпусной лингвистики в исследовании.

В связи с накоплением в последние десятилетия большого количества информации в цифровом виде особую актуальность приобрела проблема так называемого «академического мошенничества». Среди выполненных студентами работ следы «академического мошенничества» были выявлены в 4 из 30, причем полностью заимствованной оказалась работа, выполненная на тему электронной лексикографии; таким образом, среди работ, в которых применялись методы корпусной лингвистики, всего в 3, т.е. в 10,3%, удалось выявить некорректные заимствования, что свидетельствует об эффективности использования корпусных данных в студенческих исследовательских работах в качестве средства предупреждения «академического мошенничества».

Заключение. Применение описанной методики работы с корпусными данными на занятиях по дисциплине «Язык научной работы» позволяет сделать следующие выводы.

Использование методов корпусной лингвистики расширяет лингвистический кругозор студентов и их теоретическую рефлексию: обращение к метаязыку запросов корпусных менеджеров позволяет представить грамматику и изучаемого, и родного языка на более высоком уровне обобщения.

Корпус может стать неисчерпаемым источником для проведения студенческих исследований (как академических, так и учебных); в то же время корпусные данные могут использоваться для решения множества практических задач, которые возникают при изучении иностранного языка, – и в ряде случаев корпуса способны заменять словари и грамматические справочники. При этом использование корпусных данных помещает студентов в ситуацию *вынужденной самостоятельности* при проведении исследования, что позволяет снизить вероятность плагиата и предупредить возможность написания работы с помощью автоматических генераторов текста.

Однако нельзя не отметить и ограничения, связанные с применением корпусов: лингвистические корпуса дают возможность обращаться к извлеченным из текстов примерам, но не к целым текстам, поэтому они не позволяют работать с категориями текстового уровня – абзацем, композицией, жанром и т.п., – но это может быть компенсировано другими видами работ на занятиях, посвященных изучению научной речи.

Кроме того, нередко данные, извлеченные из корпусов, могут вступать в противоречие с языковой нормой, зафиксированной в официальных источниках; в этом случае не следует поддаваться соблазну абсолютизировать корпусные данные, – опираясь на понятия нормы и узуса, необходимо формировать у студентов четкое представление о корпусе как об источнике примеров употреблений языковых выражений, которые не всегда реализуют норму.

Литература:

1. Котурова М.П., Баженова Е.А. Культура научной речи. Текст и его редактирование / М.П. Котурова, Е.А. Баженова. – М.: Флинта, 2018. – 280 с.
2. Культура речи. Научная речь / В.В. Химик [и др.]; под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 270 с.
3. Стилистика научной речи / А.А. Евтюгина, И.Г. Гончаренко, А.В. Щетинина, М.В. Стурикова; под редакцией А.А. Евтюгиной. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2021. – 501 с.
4. The Manual of scientific style: a guide for authors, editors, and researchers / eds.: H. Rabinowitz, S. Vogel. - Amsterdam; Boston: Academic Press, Elsevier, 2009. – 968 p.
5. Day R.A., Sakaduski N. Scientific English: a guide for scientists and other professionals / R.A. Day, N. Sakaduski. – Phoenix, Ariz: Oryx Press, 1995. – 225 p.
6. Nesi H. Corpus studies in EAP / H. Nesi // Handbook of English for academic purposes. – London: Routledge, 2016. – P. 206-217.
7. Копотев М.В. О некоторых следствиях корпусной лингвистики для общей теории языка / М.В. Копотев // Филологический класс. – 2021. – Т. 26. – № 2. – С. 90-102.
8. How to use corpora in language teaching / ed. J.McH. Sinclair. – Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2004. – 307 p.
9. Лебедева М.Ю. Дано мне тело – что мне делать с

- ним? Применение корпусных технологий в лингводидактике РКИ / М.Ю. Лебедева // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 6. – С. 4-13.
10. Kilgarriff A. Using corpora as data sources for dictionaries / A. Kilgarriff // The Bloomsbury companion to lexicography. – London: Bloomsbury, 2015. – P. 71-88.
11. Kosem I. Interrogating a corpus / I. Kosem // The Oxford handbook of lexicography. – Oxford: Oxford University Press, 2016. – P. 76-93.
12. Baker P., Hardie A., McEnery T. Glossary of corpus linguistics / P. Baker, A. Hardie, T. McEnery. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. – 187 p.
13. Захаров В.П., Богданова С.Ю. Корпусная лингвистика / В.П. Захаров, С.Ю. Богданова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2020. – 234 с.
14. Гвишиани Н.Б. Практикум по корпусной лингвистике / Н.Б. Гвишиани. – М.: Высшая школа, 2008. – 191 с.
15. Macmillan collocations dictionary for learners of English. – Macmillan Publishers Limited, 2010. – 911 p.
16. Сенкевич М.П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений / М.П. Сенкевич. – М.: Высшая школа, 1976. – 261 с.
17. Glasman-Deal H. Science research writing: for non-native speakers of English / H. Glasman-Deal. – Singapore; London: World Scientific, 2010. – 255 p.

References:

1. Kotyurova M.P., Bazhenova E.A. Culture of scientific speech. The text and its editing / M.P. Kotyurova, E.A. Bazhenova. – Moscow: Flint, 2018. – 280 p.
2. Culture of speech. Scientific speech / V.V. Chimik [et al.]; edited by V.V. Chimik, L.B. Volkova. – M.: Yurayt Publishing House, 2023. – 270 p.
3. Stylistics of scientific speech / A.A. Evtugina, I.G. Goncharenko, A.V. Shchetinina, M.V. Sturikova; edited by A.A. Evtugina. – Yekaterinburg: Publishing House of the Russian State prof.-ped. un-ta, 2021. – 501 p.
4. Guide to scientific style: a guide for authors, editors and researchers / edited by H. Rabinowitz, S. Vogel. - Amsterdam; Boston: Academic Press, Elsevier, 2009. – 968 p.
5. Day R.A., Sakaduski N. Scientific English: a guide for scientists and other specialists / R.A. Day, N. Sakaduski. – Phoenix, Arizona: Oryx Press, 1995. – 225 p.
6. Nesi H. Corpus studies in the Eastern Partnership countries / H. Nesi // Handbook of the English language for academic purposes. – London: Routledge, 2016. – Pp. 206-217.
7. Kopotev M.V. On some consequences of corpus linguistics for the general theory of language / M.V. Kopotev // Philological class. – 2021. – Vol. 26. – № 2. – Pp. 90-102.
8. How to use corpora in language teaching / edited by J.Makh. Sinclair. Philadelphia: John Benjamins Publishing House, 2004. – 307 p.

9. Lebedeva M.Yu. A body is given me– what should I do with it? Application of corpus technologies in linguodidactics of the RCT / M.Y. Lebedeva // Russian language abroad. – 2020. – № 6. – Pp. 4-13.
10. Kilgarriff A. Using corpora as data sources for dictionaries / A. Kilgarriff // The Bloomsbury companion to lexicography. – London: Bloomsbury, 2015. – Pp. 71-88.
11. Kosem I. Survey of the corpus / I. Kosem // Oxford Handbook of Lexicography. – Oxford: Oxford University Press, 2016. – Pp. 76-93.
12. Baker P., Hardy A., McEnery T. Glossary of Corpus Linguistics / P. Baker, A. Hardy, T. McEnery. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. – 187 p.
13. Zakharov V.P., Bogdanova S.Yu. Corpus linguistics / V.P. Zakharov, S.Yu. Bogdanova. – St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University, 2020. – 234 p.
14. Gvishiani N.B. Practicum on corpus linguistics / N.B. Gvishiani. – M.: Higher School, 2008. – 191 p.
15. Macmillan's Dictionary of Phrases for English language learners. – Macmillan Publishers Limited, 2010. – 911 p.
16. Senkevich M.P. Stylistics of scientific speech and literary editing of scientific works / M.P. Senkevich. – M.: Higher School, 1976. – 261 p.
17. Glasman-Dil H. Writing scientific research: for non-native English speakers / H. Glasman-Dil. - Singapore; London: World Scientific, 2010. – 255 p.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторе:

Гончаренко Илья Георгиевич (г. Екатеринбург, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры документоведения, права, истории и русского языка, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», e-mail: ilya.goncharenko@rsvpu.ru

УДК 378.1

Диагностика готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству

Diagnostics of the readiness of future teachers for inclusive volunteering

Салаватулина Л.Р., ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», salavatulinalr@cspu.ru

Резникова Е.В., ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», reznikovaev@cspu.ru

Salavatulina L., South Ural State Humanitarian Pedagogical University, salavatulinalr@cspu.ru

Reznikova E., South Ural State Humanitarian Pedagogical University, reznikovaev@cspu.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.011

Ключевые слова: волонтерство, добровольчество, инклюзивное волонтерство, профессиональная подготовка будущего педагога, готовность к волонтерству, волонтерская деятельность.

Keywords: volunteering, inclusive volunteering, professional training of a future teacher, readiness for volunteering, volunteering activity.

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству. Автор определяет готовность как интегральное качество личности, отражающее целостность мотивационно-ценностного, когнитивно-операционального, личностно-рефлексивного компонентов, необходимых для реализации волонтерской деятельности в инклюзивной среде. Предложен критериально-диагностический инструментарий, позволяющий изучить уровень готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству и определить педагогические стратегии подготовки к добровольческой деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства. Результаты организованного исследования позволили сформулировать авторскую идею о сущности, структуре и содержании волонтерской компетенции, обуславливающую необходимость ее включения в перечень профессиональных компетенций будущего педагога. Представлена модель волонтерской компетенции, состоящая из четырех сегментов, определяющих знания и умения волонтера в сопровождении лиц с ОВЗ и инвалидностью. Делается вывод о необходимости создания социально-образовательной среды педагогического университета для расширения волонтерской практики и формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the readiness of future teachers for inclusive volunteering. The author defines readiness as an integral quality of a personality, reflecting the integrity of the motivational-value, cognitive-operational, personal-reflexive components necessary for the implementation of volunteering in an inclusive environment. Criteria-diagnostic tools are proposed to study the level of readiness of future teachers for inclusive volunteering and to determine pedagogical strategies for preparing for volunteering in an inclusive educational environment. The results of the organized study made it possible to formulate the author's idea about the essence, structure and content of volunteer competence, which necessitates its inclusion in the list of professional competencies of a future teacher. A model of volunteer competence is presented, consisting of four segments that determine the knowledge and skills of a volunteer, accompanied by people with disabilities. The conclusion is made about the need to create a socio-educational environment of the Pedagogical University in order to expand volunteer practice and form the readiness of future teachers for inclusive volunteering.

Введение. В современных условиях трансформации образования, актуализации гражданского и патриотического воспитания, развития базовых ценностей у студенческой молодежи все более значимым выступает «поиск эффективных механизмов расширения

социокультурных возможностей социально-образовательного пространства высшей школы» [5;6;9]. В данном контексте «система высшего образования может выступать платформой развития добровольческого движения и воспитания активной гражданской позиции

будущих педагогов» [7]. Ранее нами было установлено, что «одной из форм добровольчества является инклюзивное волонтерство, стратегическая цель которого - сопровождение в социальном пространстве инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, оказание индивидуальной помощи в их социальной реабилитации, адаптации к жизни в обществе» [7]. Отсюда возникает необходимость подготовки будущих педагогов к волонтерской деятельности в инклюзивном образовательном пространстве.

Проблеме готовности будущих педагогов к добровольческой деятельности посвящены исследования Е.В. Богдановой, М.А., Лаврентьевой, Н.В. Тамарской и многих других [1;4;8].

Е.В. Богданова определяет готовность студентов к организации волонтерской деятельности «как структурно-уровневое личностное образование, отражающее целостность мотивационно-целостного, когнитивно-деятельностного и рефлексивного компонентов» [1]. Автор выделяет комплекс педагогических условий формирования данного вида готовности: «определение содержания волонтерской деятельности, актуализирующей задействованные в ней личностные ресурсы; актуализация потенциала волонтерства в учебной и внеучебной деятельности; организация волонтерской деятельности студентов на основе технологий социального проектирования» [1].

Развитию профессиональных компетенций будущих педагогов в ходе волонтерской деятельности посвящено исследование И.Э. Ярмакеева [10]. В нем представлены критерии оценки готовности к участию в волонтерской деятельности, в частности «1) владение необходимыми знаниями о целях и содержании волонтерства, существующем опыте работы различных добровольческих организаций; 2) сформированность необходимых умений и навыков, специфичных для волонтерской деятельности; 3) наличие устойчивой мотивации к активному участию в социально полезной деятельности» [10].

Н.В. Тамарская разрабатывает «модель подготовки будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников, включающую концептуально-методологический, содержательно-процессуальный, критериально-диагностический блок» [8].

Интерес для нашего исследования представляют научные изыскания о «формировании готовности к волонтерской работе в сфере психолого-педагогического

сопровождения умственно-отсталых детей с расстройствами аутистического спектра» [4]; о «факторах развития когнитивного компонента инклюзивной готовности будущих педагогов» [3], о «социокультурных практиках в подготовке педагогов инклюзивного образования» [2]. В этих работах рассматриваются концептуальные, содержательные, методические аспекты профессионального становления студенческой молодежи в современных условиях волонтерской деятельности.

Вместе с тем, анализ исследований в данной области позволяет утверждать об отсутствии единого подхода к определению компонентов и критериев готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству. Безусловно, от эффективности обозначенных компонентов будет зависеть и определение педагогических стратегий подготовки к добровольческой деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Таким образом, целью настоящего исследования является разработка диагностического инструментария и эмпирическое исследование готовности к инклюзивному волонтерству в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Материалы и методы исследования. В предыдущих исследованиях мы установили, что готовность – это интегральное качество личности, отражающее целостность мотивационно-ценностного (мотивация и ценностные ориентации будущего педагога к реализации волонтерской деятельности), когнитивно-операционного (овладение волонтерскими компетенциями, умениями, действиями), личностно-рефлексивного (самоанализ и самооценка результатов инклюзивного волонтерства) компонентов, необходимых для реализации волонтерской деятельности в инклюзивной среде [7].

Исследование было проведено в 2023 году на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск). В экспериментальной работе принимали участие 97 студентов 1 и 2 курсов, обучающиеся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Специальное (коррекционное) образование».

Согласно выделенным компонентам и критериям нами был разработан диагностический инструментарий исследования готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Критериально-диагностический инструментарий готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству

Компонент	Критерий	Диагностический инструментарий
Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> – мотивы формирования готовности к инклюзивному волонтерству; – понимание ценности волонтерской деятельности в сопровождении лиц с ОВЗ в инклюзивной среде; – проявление интереса к инклюзивному волонтерству 	<ul style="list-style-type: none"> – наблюдение; – индивидуальная беседа; – рефлексивное эссе; – опрос «Профессиональная направленность»; – методика «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова); – методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич)
Когнитивно-операциональный	<ul style="list-style-type: none"> – понимание назначения волонтерской деятельности, ее теоретико-методических аспектов; – владение дидактическим инструментарием инклюзивного волонтерства; – использование форм и технологий волонтерской деятельности в сопровождении и оказании помощи лицам с ОВЗ и инвалидностью 	<ul style="list-style-type: none"> – самооценка; – наблюдение; – опрос «Сущность и организация инклюзивного волонтерства»; – опрос «Методы и технологии сопровождения лиц с ОВЗ»; – моделирование, анализ ситуаций инклюзивной волонтерской деятельности, выбор профессиональных действий
Личностно-рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> – умение осуществлять коммуникацию в ходе инклюзивного волонтерства и организовывать социальное взаимодействие в различных ситуациях волонтерской деятельности; – умение производить самоанализ и оценивать результаты волонтерской деятельности; – осознание необходимости производить рефлексивно-корректирующие действия, соответствующие требованиям будущей профессии 	<ul style="list-style-type: none"> – наблюдение; – рефлексивное эссе; – опрос «Профессиональные и личностные качества волонтера»; – самооценка; – методика «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин); – моделирование и анализ волонтерских действий

В качестве основных уровней сформированности готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству были приняты следующие: высокий, достаточный, критический.

Высокий уровень готовности – компоненты готовности интегрированы и сформированы; глубокое осознание ценности и важности волонтерской деятельности в работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью, понимание ее назначения; стабильное проявление интереса к инклюзивному волонтерству; четкое представление об организационно-дидактических инструментах осуществления волонтерской деятельности в инклюзивной среде.

Достаточный уровень готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству – компоненты готовности сформированы средне; проявление общего желания осуществлять волонтерскую деятельность в сопровождении лиц с ОВЗ и инвалидностью; эпизодическое проявление интереса к инклюзивному

волонтерству; знания о формах и технологиях инклюзивного волонтерства; базовые умения осуществлять коммуникацию в различных ситуациях социального взаимодействия.

Критический уровень готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству – компоненты готовности интегрированы не в полной мере; отсутствие профессиональных мотивов и интереса не позволяют осуществлять волонтерскую деятельность в инклюзивном пространстве; знания теоретико-методических аспектов инклюзивного волонтерства поверхностны; умения осуществлять социальное взаимодействие с применением форм и технологий волонтерской деятельности в работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью сформированы недостаточно.

Результаты. Учитывая разработанный критериальный аппарат, уровневое значение и диагностический инструментарий, охарактеризуем уровень готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству.

Проведенное исследование мотивационно-ценностного компонента готовности к инклюзивному волонтерству выявило его недостаточный (критический) уровень у будущих педагогов (68%). Сформированность профессиональных мотивов и ценностей находится на низком уровне, что говорит о слабой мотивации и недостаточном проявлении интереса к инклюзивному волонтерству. Владение формами и технологиями волонтерской деятельности в сопровождении и оказании помощи лицам с ОВЗ и инвалидностью большинство опрошенных студентов педагогического вуза не видят частью своей профессии.

Результаты исследования когнитивно-операционного компонента готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству позволяют констатировать его критический уровень (72%). Знания о дидактическом инструментарии инклюзивного волонтерства не сформированы. Посредством анализа имитационной инклюзивной волонтерской деятельности было установлено, что не все студенты владеют формами и технологиями организации социального взаимодействия с лицами с ОВЗ и инвалидностью в различных ситуациях добровольческой деятельности.

Анализ результатов личностно-рефлексивного компонента готовности к инклюзивному волонтерству выявил преобладание критического уровня его сформированности у будущих педагогов (71%). Нам удалось установить, что студенты не в полной мере умеют организовывать коммуникативное взаимодействие с лицами с ОВЗ и инвалидностью в ходе волонтерской деятельности и производить оценку и самоанализ ее результатов; рефлексивно-корректирующие действия, соответствующие будущей профессии сформированы недостаточно.

Заключение. Таким образом, организованное исследование показало, что будущие педагоги не обладают достаточной мотивацией к осуществлению инклюзивного волонтерства, не владеют дидактическим инструментарием, формами, технологиями добровольчества в работе с лицами с ОВЗ и инвалидностью. Полученные данные подтверждают наличие проблемы формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству и указывают на необходимость ее решения.

Мы полагаем, что ресурсом социально-нравственного воспитания и профессионального становления будущих педагогов выступает

формирование культуры инклюзивного волонтерства, содержательным наполнением которой является волонтерская компетенция.

Обобщив теоретические исследования и свой личный опыт, мы пришли к пониманию волонтерской компетенции как интегративной готовности будущего педагога к организации и реализации волонтерской деятельности в инклюзивном пространстве.

Построенная на основе социокультурного и интегрального подходов модель волонтерской компетенции будущих педагогов-дефектологов состоит из четырех сегментов (социально-культурного, мотивационно-ценностного, когнитивно-операционного, личностно-рефлексивного), структурными компонентами которых являются знания и умения.

В рамках социально-культурного сегмента волонтерская компетенция рассматривается как часть культурного, социального пространства, важным назначением которого является организация взаимодействия между субъектами инклюзивной волонтерской деятельности. Значимыми для данного сегмента выступают знания средств и форм взаимодействия в инклюзивном пространстве, этических норм и правил коммуникации с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Также релевантными являются знания принципов и правил организации волонтерской деятельности, особенностей построения социально-образовательной среды в различных ситуациях инклюзивного добровольчества. К основным умениям относятся умения выбирать стратегии, средства и формы взаимодействия, корректировать модели своего поведения в зависимости от механизма социальной реабилитации и адаптации людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Мотивационно-ценностный сегмент подразумевает выработку ценностно-смыслового взгляда на инклюзивное волонтерство, в соответствии со своими мотивами, потребностями и интересами. Для этого необходимы знания способов и средств организации инклюзивного добровольчества, критериев самооценки и самоконтроля как субъекта волонтерской деятельности, которые реализуются в виде осмысления личностной значимости инклюзивного добровольчества в будущей профессиональной деятельности, а также актуализации потребностей в формировании готовности к ее осуществлению.

Когнитивно-операционный сектор выступает как часть инклюзивного волонтерского

пространства, в котором развивается и функционирует волонтерская компетенция. Он включает совокупность знаний и способов деятельности по инклюзивному волонтерству в условиях социально-образовательной среды и в различных ситуациях волонтерской деятельности. Среди умений можно назвать следующие: осуществлять работу в инклюзивных командах в рамках проведения социокультурных мероприятий; применять различные алгоритмы конструирования и проектирования действий в соответствии с запросами и планом работы с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья; использовать инструментальное обеспечение в различных ситуациях волонтерской деятельности и др.

Личностно-рефлексивный сегмент обеспечивает контроль и коррекцию деятельности, участие в коллективном анализе и оценке результатов инклюзивного волонтерства, поддержку волонтеров и мотивацию на продолжение реализации задуманных идей добровольческой деятельности. Для этого необходимы знания способов критического мышления, рефлексии, самооценки и контроля,

которые реализуются в виде диагностико-аналитических и рефлексивно-корректирующих действий.

Целостность волонтерской компетенции будущего педагога реализуется за счет создания и организации инклюзивной социально-образовательной среды, которая связывает все ее сегменты в единое целое, обеспечивая профессионально-педагогическую направленность волонтерской деятельности.

Таким образом, проведенное теоретическое и эмпирическое исследование позволяет констатировать, что инклюзивное добровольчество, направленное на усвоение социально-субъектного опыта, развитие толерантности и социальной активности личности, возможно рассматривать как задачу профессиональной подготовки и позволяет усилить ее фундаментальность. По нашему мнению, социально-образовательная и воспитательная среда современной высшей школы является ресурсом для расширения волонтерской инклюзивной практики и формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству.

Литература:

1. Богданова Е.В. Формирование готовности будущих социальных педагогов к организации волонтерской деятельности школьников / Е.В. Богданова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 4(53). – С. 108-115.
2. Бударина А.О. Социокультурные практики в подготовке педагогов инклюзивного образования: опыт БФУ имени Иммануила Канта / А.О. Бударина, Н.В. Старовойт // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 6(87). – С. 130-129.
3. Корякина Т.Г. Факторы развития когнитивного компонента инклюзивной готовности будущих педагогов / Т.Г. Корякина, С.Н. Архипова // Научное мнение. – 2022. – № 12. – С. 84-89.
4. Лаврентьева М.А. Формирование готовности студентов к волонтерской работе в сфере психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых детей с расстройствами аутистического спектра / М.А. Лаврентьева, Н.В. Рябова, О.С. Гришина // Психолого-педагогическое сопровождение умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2021. – С. 5.
5. Мартынова Т.Н. Социальная волонтерская деятельность студентов вуза в условиях инклюзивного образования / Т.Н. Мартынова, Е.А. Гавло, К.А. Цвеклинская // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 1(33). – С. 153-159.
6. Резникова Е.В. Выявление и учет творческих способностей у детей с ОВЗ при организации тьюторского сопровождения в условиях дополнительного образования / Е.В. Резникова, В.В. Меренкова // Вестник ЮУрГГПУ. Серия: «Педагогические науки». – 2020. – № 4. – С. 145-158.
7. Салаватулина Л.Р. Дидактический инструментальный формирования готовности к инклюзивному волонтерству у будущих педагогов / Л.Р. Салаватулина, А.А. Шабалина, Е.А. Василенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2021. – № 3(163). – С. 128-143.
8. Тамарская Н. В. Модель подготовки будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников / Н. В. Тамарская, Р. Асси // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 5(128). – С. 77-85.
9. Шумилова Е.А. Готовность инклюзивного педагога к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации / Е.А. Шумилова, Е.Ю. Журавлева, Е.Ю. Никитина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 2(168). – С. 199-216.
10. Ярмакеев И.Э. Развитие профессиональных компетенций будущих педагогов в рамках волонтерской деятельности / И.Э. Ярмакеев, Р.М. Ахмадуллина, Н.Р. Валиахметова // Филология и культура. – 2020. – № 2(60). – С. 259-265.

References:

1. Bogdanova E.V. Formation of readiness of future social educators to organize volunteer activities of schoolchildren / E.V. Bogdanova // Pedagogical Journal of Bashkortostan. – 2014. – № 4(53). – Pp. 108-115.
2. Budarina A.O. Socio-cultural practices in the training of teachers of inclusive education: the experience of the Immanuel Kant BFU / A.O. Budarina, N.V. Starovoi // Bulletin of Cherepovets State University. – 2018. – № 6(87). – Pp. 130-129.
3. Koryakina T.G. Factors of development of the cognitive component of inclusive readiness of future teachers / T.G. Koryakina, S.N. Arkhipova // Scientific opinion. – 2022. – № 12. – Pp. 84-89.
4. Lavrentieva M.A. Formation of students' readiness for volunteer work in the field of psychological and pedagogical support of mentally-retarded children with autism spectrum disorders / M.A. Lavrentieva, N.V. Ryabova, O.S. Grishina // Psychological and pedagogical support of mentally retarded preschoolers with autism spectrum disorders. – Saransk: Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev, 2021. – P. 5.
5. Martynova T.N. Social volunteer activity of university-students in conditions of inclusive education / T.N. Martynova, E.A. Gavlo, K.A. Tsvetlinskaya // Vocational education in Russia and abroad. – 2019. – № 1(33). – Pp. 153-159.
6. Reznikova E.V. Identification and accounting creative abilities of children with disabilities in the organization of tutor's support in conditions of additional education / E.V. Reznikova, V.V. Merenkova // The Bulletin of the YUrGGPU. Series: "Pedagogical sciences". – 2020. – № 4. – Pp. 145-158.
7. Salavatulina L.R. Didactic tools for the formation of readiness for inclusive volunteering among future teachers / L.R. Salavatulina, A.A. Shabalina, E.A. Vasilenko // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. – 2021. – № 3(163). – Pp. 128-143.
8. Tamarskaya N. V. Model of preparation of future teachers for the organization of volunteer work of younger schoolchildren / N. V. Tamarskaya, R. Assi // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2022. – № 5(128). – Pp. 77-85.
9. Shumilova E.A. Readiness of an inclusive teacher for professional activity in the conditions of digital transformation / E.A. Shumilova, E.Y. Zhuravleva, E.Y. Nikitina // Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. – 2022. – № 2(168). – P. 199-216.
10. Yarmakeev I.E. Development of professional competencies of future teachers within the framework of volunteer activity / I.E. Yarmakeev, R.M. Akhmadullina, N.R. Valiakmetova // Philology and culture. – 2020. – № 2(60). – Pp. 259-265.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Салаватulina Лия Рашитовна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: salavatulina@csru.ru

Резникова Елена Васильевна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: reznikovaev@csru.ru



Высшее образование

УДК 37.01

Индивидуальный образовательный трек участников всероссийской олимпиады школьников в высшей школе

Individual educational track of participants of the All-Russian Olympiad for schoolchildren in higher education

Гулов А.П., Московский государственный институт международных отношений МИД России (университет), gulov@tea4er.org

Gulov A., the Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (university), gulov@tea4er.org

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.012

Ключевые слова: олимпиада, образовательная траектория, академические конкурсы, реформирование олимпиады.

Keywords: olympiad, educational trajectory, academic competitions, olympiad reforming.

Аннотация. Олимпиадное движение является педагогическим феноменом, в рамках участия в котором одаренные школьники с 9 по 11 классы имеют возможность гарантировать себе льготное поступление в лучшие вузы страны по профилю предмета, в интеллектуальных состязаниях по которому они стали дипломантами. Целью нашей статьи является попытка проследить судьбу олимпиадников после завершения всех академических конкурсов в школе, и проследить их индивидуальный образовательный трек в высшей школе. Опираясь на системный, деятельностный и культурологический подходы, мы применяли эмпирические (опрос, анализ заданий) и теоретические методы (категоризация, обобщение, анализ научной литературы по теме). Нами были опрошены участники заключительных этапов по английскому языку 2017 и 2021 гг., выборка составила по 95 школьников в каждый отчетный год. Нами было выявлено, что фокус академического интереса англистов смещается в сторону социальных, экономических и точных наук, что доказывает важную прикладную роль английского языка как средства международной научной коммуникации. На основании полученных данных нами были предложены векторы развития содержания олимпиад по английскому языку. Так, мы предлагаем использовать задания на перевод с родного на иностранный (и наоборот), внедрить проверку лингвистических знаний о структуре языков, рассмотреть возможность проверки методических знаний, связанных с теорией преподавания английского языка. Данные программные меры могут позволить поднять интерес школьников к педагогической профессии по лингвистическому направлению, при этом подчеркивается важность расширения концепта социокультурной компетенции с опорой на традиционные духовно-нравственные ценности.

Abstract. The Olympic movement is a pedagogical phenomenon, within the framework of which gifted schoolchildren from grades 9 to 11 have the opportunity to guarantee themselves preferential admission to the best universities in the country in the profile of the subject, in intellectual competitions which they became diploma winners in. The purpose of our article is to try to trace the fate of Olympiad participants after the completion of all academic competitions in school, and to trace their individual educational track in higher school. Based on systemic, activity and cultural approaches, we used empirical (survey, analysis of tasks) and theoretical methods (categorization, generalization, analysis of scientific literature on the topic). We interviewed participants in the final stages in English in 2017 and 2021, the sample was 95 schoolchildren in each reporting year. We have revealed that the focus of the academic interest of Anglists is shifting towards social, economic and exact sciences, which proves the important applied role of English as a means of international scientific communication. Based on the data obtained, we proposed vectors for the development of the content of Olympiads in English. Thus, we propose to use tasks for translation from native to foreign language (and vice versa), to introduce a test of linguistic knowledge about the structure of languages, to consider the possibility of testing methodological knowledge related to the theory of teaching English. These program measures can increase the interest of schoolchildren in the pedagogical profession in the linguistic direction, while emphasizing the importance of expanding the concept of socio-cultural competence based on traditional spiritual and moral values.

Введение. Содержательный компонент олимпиадных заданий оказывает прямое воздействие на портрет выпускника школы-дипломанта интеллектуальных состязаний. Открывая комплекты контрольно-измерительных этапов, мы находим ответы на главные вопросы методики и дидактики – чему учить и как учить, задавшись целью успешного участия. Карьерные возможности элитных молодых специалистов широки, уже на 2 – 3 курсах высшей школы им рады многие крупные компании. Однако, в случае с гуманитарными предметами лингвистического трека, имеет смысл оглядываться назад и задаваться вопросом – какова судьба успешных олимпиадников, как они применяют полученные знания по языку, какие профессии осваивают? Разница между точными и гуманитарными науками очевидна – если математики, физики, химики, информатики в большей части продолжают свой образовательный трек по выбранным предметам, то с иностранными языками возможна смена профиля или совмещение нескольких предметов одновременно. Межкультурная коммуникация носит глобальный характер, а изучение средств ведения такого диалога является прикладным для специалистов технического профиля. В фокусе нашего внимания оказывается английский язык, роль которого в межкультурной коммуникации и международном общении не вызывает сомнений. Всероссийская олимпиада школьников проводится по 6 иностранным языкам, однако именно английский носит глобальную роль в мире, что обуславливает массовость участия в конкурсах именно по этому языку. Целью нашей статьи является анализ дальнейшего образовательного трека участников олимпиадного движения по английскому языку на стыке «школа-вуз», а задачами – выявить специальности, которые интересуют олимпиадников-участников заключительного этапа, и предложить меры по обновлению содержания заданий в зависимости от полученных результатов исследования.

Материалы и методы. В рамках нашего исследования были использованы эмпирические методы – контент-анализ комплектов материалов олимпиады, анкетирование олимпиадников с целью выявить специальности, на которые они поступали после завершения школы, а также теоретические методы – анализ научных статей по теме развития олимпиадного движения. Методологически мы опирались на системный, деятельностный и культурологический подходы, где всероссийская олимпиада школьников рассматривается как лонгитюдный

педагогический феномен, при этом целью реализации академических испытаний является поиск одаренных обучающихся и формирование портрета выпускника школы с прицелом на обеспечение бесшовного перехода между школой и вузом.

Обзор литературы. Тематика олимпиадного движения является достаточно изученной на современном этапе развития педагогической науки. Описаны методические особенности подготовки по разным предметам, сформулированы основные проблемы оценивания [2;8;20]. Ряд исследователей говорят о воспитательном компоненте олимпиадного движения [1;7;12], изучены академические практики проведения муниципального, регионального и заключительного туров [3;9;14]. Исследуются вопросы цифровизации олимпиадной подготовки в контексте повышения ее эффективности [5;10;11]. Некоторые авторы указывают на необходимость формирования и развития исследовательских навыков и умений у молодежи, указывая на прямую связь между их наличием и успехом в олимпиаде [4;13;22]. Нами также изучена деятельность Российского совета олимпиад школьников [6], и работы исследователей, которые указывают на взаимосвязь школы и вуза в рамках подготовки к интеллектуальным состязаниям за рубежом [15;16;18;19]. Однако, вопрос продолжения образовательного трека по профилю в высшей школе слабо изучен. Между тем, данный аспект является чрезвычайно важным, иначе не ясно, каковы результаты педагогической деятельности по поиску и отбору талантливой молодежи. Отметим, что в западной традиции проведения академических конкурсов есть ряд исследований, которые посвящены судьбе олимпиадников в высшей школе, после завершения среднего образования [17;21;23].

Результаты и обсуждение. Нами были проведены опросы выпускников школ 2017 и 2021 гг. с целью уточнить их дальнейшие образовательные треки и проанализировать использование языка в их академических изысканиях. Проанализировав массив ответов участников заключительных этапов с 2017 по 2021 гг., мы сочли нужным сделать выборку 95 человек конкретно за вышеуказанные годы, чтобы проследить тенденции смены приоритетности абитуриентов вузов через года. Будучи наставником победителей олимпиады, и тренером команды города Москва в 2017–2022 гг., а также автором олимпиадного сообщества ВКонтакте «Олимпиады по английскому языку Olympway» с 15 тысячами подписчиков, нам

удалось провести анкетирование в электронном виде. Отметим, что в финале по английскому языку принимают участие школьники 9 – 11 классов, поэтому их дальнейшие академические траектории могли не совпадать хронологически. Указанные годы – 2017 и 2021 – это даты их участия в заключительном этапе. Большая часть (около 60%) респондентов являются выпускниками московских школ, однако, в нашем опросе представлены и участники олимпиады, представляющие такие регионы как Татарстан, Мордовия, Московская область, Санкт-Петербург, Белгородская область, Самарская область, Тульская область, Нижегородская область, Карачаево-Черкесия, Марий Эл, Липецкая область, Воронежская область, Приморский край (всего 14 регионов). Таким образом, представленная география

респондентов, равно как и количественные показатели, обеспечивают чистоту эксперимента и справедливость его выводов. Типичное количество участников заключительного этапа – 200 – 250 человек, в опросе принимали участие как дипломанты, так и школьники, которые не смогли победить в состязаниях, но продемонстрировали высокий уровень владения языком, являясь победителями регионального этапа в своих регионах. Все опрошенные одновременно являлись дипломантами вузовских олимпиад (хотя бы одной), поэтому имели академические льготы в поступлении по лингвистическому профилю. Опрос проводился в 2023 году, все участники к данному моменту являлись или студентами/выпускниками бакалавриата, или магистратуры, из них 14% участников обучались за рубежом.

Таблица 1. – Специальности, на которые поступали участники финала

2017	2021
лингвистика – 26%	лингвистика – 10%
педагогика – 18%	педагогика – 8%
социальные науки – 23%	социальные науки – 24%
экономические науки – 16%	экономические науки – 25%
точные науки – 17%	точные науки – 33%

Из результатов исследования следует, что приоритет в выборе академического профиля будущего образовательного трека смещается с традиционных для лингвистических олимпиад педагогики и лингвистики на экономические и точные науки. Участники интеллектуальных состязаний по английскому языку все меньше видят себя исключительно в «языковой» профессии, что связано как с развитием систем машинного перевода, так и аксиологическим кризисом в обществе, который приводит к снижению популярности педагогической деятельности. Неслучайно 2023 объявлен годом Педагога и наставника – на уровне правительства предпринимаются самые серьезные меры по поддержке статуса учителей. Уже в 2017 году только 44% олимпиадников по английскому языку рассматривали специальности, на которые возможно было поступить по профилю диплома; в 2021 году таких школьников было только 18%. Все остальные абитуриенты, несмотря на академическую льготу в виде внеконкурсного поступления на бюджет, предпочитали сменить профиль на социальные, экономические или точные науки. Удивительным образом лидером оказывается научный трек (точные науки, включая ИТ), что свидетельствует о прикладном характере английского языка для специалистов инженерного профиля.

Глядя на результаты анкетирования, возникает следующий вопрос – если меняется выбор школьников относительно их будущего, не должна ли олимпиада также менять свое лицо? Или, напротив, более активно формировать портрет выпускника школы, обеспечивая бесшовный переход от школьной ступени к высшей школе? Рассматривая содержание олимпиадных заданий с позиции культурологического подхода, мы уверены, что необходимо обновление форматов заданий, которые смогут ориентировать участников олимпиады на будущую научно-исследовательскую деятельность. Учитывая глобальную роль английского как языка науки и бизнеса, реформация содержания видится архиважной как для межкультурной научной кооперации, так для внутренних целей государства и общества, а именно поднятия престижа педагогической профессии лингвистического трека. Беседа с опрошенными олимпиадниками о причинах и мотивах изменения профессионального выбора позволил сделать вывод, который можно назвать «стимулирующее влияние фактора успешности в олимпиаде по английскому языку», который существенно повысил самооценку олимпиадников, и они выбрали специальности, в которых чувствовали себя

конкурентоспособными «без олимпиадных льгот». Стимулирующее влияние фактора успешности, связанного с английским языком, как языком с разносторонней социокультурной нагрузкой в профессиональной и молодежной среде, чрезвычайно значим в настоящее время: он используется в условиях межличностного, профессионального, досугового общения, – и таким образом, создаются условия, которые, говоря словами А.С.Макаренко, являются «социальным клеем», как преодоление одиночества, чувства фрустрации, стресса, кризиса, внутреннего дискомфорта – социально-психологические факторы личностных рисков. Следовательно, закономерен вывод о социально-терапевтической функции школьных предметных олимпиад (группа личностно-адаптивных функций).

Выводы. Государство как организатор и стейкхолдер олимпиадного движения должно уметь направлять потоки абитуриентов в нужном направлении. В данном случае необходимо либо усиливать научную направленность олимпиады по иностранным языкам, тем самым задавая вектор движения в сторону международной исследовательской кооперации, либо включать в олимпиадные комплекты задания, связанные с педагогическим образованием, направляя школьников в русло познания специфики образовательных технологий.

На наш взгляд, возможно несколько векторов развития олимпиадного движения по языкам:

1. Внедрение заданий на перевод с широким использованием русского языка (с русского на английский, с английского на русский).

Грамматико-переводной метод обучения заимствована адептами коммуникативной методики, которая была разработана западными методистами, и ставит своей целью научить успешной коммуникации. Коммуникативный подход, при всех своих плюсах, ставит во главу угла сам факт общения, не заостряя внимание на потенциальные ошибки в речи и их исправление. Данная методика изначально использовалась преподавателями-носителями языками для обучения тех, кто в принципе не владел целевым языком. Как научить индуса или африканца английскому языку, когда преподавание ведется на английском языке, который не известен ученику? Погружение в иноязычную среду не является выходом из ситуации. Коммуникативная методика дает ответы на эти вопросы, и проникая в современные подходы обучения иностранным языкам, настоятельно рекомендует избегать использование родной речи на занятии. При этом,

с точки зрения грамотности русской речи, ученик не всегда способен подобрать точный эквивалент англоязычным выражениям, даже если понимает смысл высказывания. Соответственно, подобные задания как помогут бороться за чистоту русского языка, так и позволят воспитать новое поколение переводчиков. Открывая современные переводы различных авторов научной и художественной литературы, часто видны неточности и потеря заложенных автором смыслов.

2. Использование заданий о языковых системах, структуре языка, его грамматике и синтаксисе на углубленном уровне исследователя-лингвиста.

Подобные задания позволяют выявить лингвистические познания школьников, и сформировать научный взгляд на язык и теории его развития. Внедрение подобных заданий позволит тестировать системное понимание уровней языка.

3. Расширение списка заданий письменных форматов научного характера (аннотация статьи, реферирование текстов, написание саммари).

Умение писать научные тексты, отчеты, и аннотации является необходимым качеством современного исследователя, который публикует свои научные труды в серьезных изданиях. Даже в отечественных журналах необходимо указывать ключевые слова и аннотацию на английском языке, не говоря уже про зарубежные издания. Внедрение подобных заданий позволит развивать междисциплинарные связи академического характера. Например, школьникам может быть предложено написать аннотацию научной статьи на 200 – 250 слов, сжатый текст статьи должен быть представлен в задании. Подобные задания позволят сформировать научное мышление школьников, подготовят к исследовательской деятельности, в том числе на междисциплинарном уровне. Специфическая научная лексика едина по разным предметам, хотя и может иметь определенные особенности. Однако, при выходе на международные олимпиады, школьникам часто приходится погружаться в языковые реалии при диалоге со сверстниками и экспертами жюри.

4. Использование социокультурных заданий, направленных на формирование традиционных духовно-нравственных ценностей, морального стержня подрастающего поколения.

Умение поддержать культурный разговор о традициях и нравах России в светской беседе с зарубежными оппонентами является важным качеством для патриота своей страны. Безусловно, должны сохраниться задания на изучение культуры англоязычных стран, но в

ключе сравнительного анализа. Социокультурная компетенция в самом широком смысле должна формировать нравственный стержень с опорой на традиционные, отечественные ценности, хотя стоит отметить, что и в западном обществе есть немало адептов универсальных ценностей, которые и нужно изучать при погружении в англоязычную среду.

5. Внедрение вопросов о преподавании языка.

В задания олимпиадного характера могут внедряться проблемные ситуации педагогического характера, которые предполагают рассуждения по теме. Кроме того, базовые дидактические и методические знания, основные педагогические определения и термины являются полезным вокабуляром для школьников, которые размышляют о карьере в отечественном образовании. Напомним, что основой для создания национальной системы оценки качества образования по английскому языку стали международные экзамены, проводимые Кембриджским университетом, которые в своей линейке также имеют и продукты для педагогического сообщества – например, Teaching Knowledge Test – Экзамен на знание методики преподавания. Соответственно, некоторые задания и подходы могут быть адаптированы под нужды отечественного образования.

Таким образом, подводя итоги вышесказанному, подчеркнем важность олимпиадного движения для формирования портрета школьника-исследователя. Содержание заданий задает вектор образовательной деятельности в школе, и потому важен анализ дальнейшего образовательного трека молодежи –

только понимая уровень корреляции между направленностью заданий и итоговым выбором специальности участниками олимпиады, станет ясно, насколько олимпиадное движение помогло раскрыть талант школьников.

Заключение. В рамках данного исследования нам удалось проследить дальнейший академический путь участников заключительного этапа всероссийской олимпиады по английскому языку после завершения ими школы. Автором были получены данные опроса выпускников школ, которые свидетельствуют о смене акцентов в выборе индивидуальной образовательной траектории – несмотря на определенные льготы при выборе дальнейшей специальности по профилю, ребята предпочитали поступать на факультеты, где изучались точные, экономические или социальные науки. В связи с этим нами были предложены определенные меры, которые могут поднять престиж педагогической и лингвистической профессий. Одновременно с этим сделан вывод о глобальной прикладной роли английского языка как средства научной международной коммуникации, изучение которого на продвинутом уровне привлекает абитуриентов самых разных направлений. Полученные нами выводы обогащают фонд теоретического знания про олимпиадное движение и дальнейшую академическую судьбу олимпиадников, практическая значимость выражается в конкретных рекомендациях, которые могут быть имплементированы предметно-методическими комиссиями, которые разрабатывают олимпиадные комплекты для состязаний.

Литература:

1. Ариффулина Р.У., Катушенко О.А. Становление и развитие олимпиадного педагогического движения в России / Р.У. Ариффулина, О.А. Катушенко // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования)». – 2018. – № 2. – С. 178-181.
 2. Бажанов А.Е. Готовимся к олимпиадам по немецкому языку / А.Е. Бажанов // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 1. – С. 2-8.
 3. Банзаракцаева Е.В. Из опыта подготовки и проведения олимпиады по истории Отечества в вузе культуры / Е.В. Банзаракцаева // Вестник Восточно-Сибирского государственного института культуры. – 2022. – № 2(22). – С. 164-170. – DOI 10.31443/2541-8874-2022-2-22-151-156. – EDN XXSDAU.
 4. Бикметова Э.Р. Научно-исследовательская деятельность обучающихся в формировании профессиональных компетенций / Э.Р. Бикметова //

Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2022. – № 11. – С. 28-31. – EDN GQMECK.
 5. Гурьянов Н.Ю. Цифровая глобализация в контексте развития цифровой экономики и цифровых технологий / Н.Ю. Гурьянов, А.В. Гурьянова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2020. – № 3. – С. 63-69. – DOI 10.18384/2310-7227-2020-3-63-69.
 6. Деятельность Российского совета олимпиад школьников [Электронный ресурс] / Сайт Российского совета олимпиад школьников. – Режим доступа: <https://rsr-olymp.ru/about>
 7. Егоров А.Г. Всероссийская олимпиада школьников 2017 года в Смоленском государственном университете / А.Г. Егоров, Н.Н. Савченкова // Известия Смоленского государственного университета. – 2017. – № 2(38). – С. 327-329.
 8. Пираторова А.И. Олимпиада по математике как средство формирования универсальных учебных

действий у детей младшего школьного возраста / А.И. Пираторова, В.В. Тюленева // Вопросы педагогики. – 2022. – № 6-1. – С. 243-246. – EDN FNXXZVY.

9. Погребная И.Ф. Предметная олимпиада по английскому языку: теория и практика / И.Ф. Погребная, Л.В. Гушина. – Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2020. – 164 с.

10. Рябова С.В., Искужина Н.Г. Проблема повышения эффективности подготовки одаренных школьников к всероссийской олимпиаде по искусству (МХК) на примере республики Башкортостан / С.В. Рябова, Н.Г. Искужина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 2. – С.45-61.

11. Сорокова М.Г. Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования / М.Г. Сорокова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 1. – С. 36-50. DOI: 10.17759/pse.2020250104.

12. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учебное пособие / Л.А. Степашко. – Владивосток: Изд-во Дальневост. Ун-та, 2008. – 248 с.

13. Тагунова И.А. Мировые тенденции развития школьного образования / И.А. Тагунова // Педагогика. – 2019. – № 6. – С. 106-114.

14. Тараканова В.А. Олимпиада по английскому языку для непрофильных специальностей как способ повышения мотивации его изучения: сборник научных статей и докладов / В.А. Тараканова // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы / Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции: 100-летию со дня рождения В.А. Сухомлинского посвящается (Уссурийск, 11 мая 2018 года). – Уссурийск: Дальневосточный федеральный университет (ДФУ) Филиал ДФУ в г.Уссурийске, 2018. – С. 105-108.

15. Anderhag P., Wickman P.O., Bergqvist K., Jakobson B., Hamza K.M., & Säljö R. (2016). Why do secondary school students lose their interest in science? Or

does it never emerge? A possible and overlooked explanation. *Science Education*, 100(5), 791–813.

16. Baker L., Labuschagne P., Katende J. et al. Mathematical competitions in Africa: their prevalence and relevance to students and teachers. *ZDM Mathematics Education* 54, 1027–1042 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01347-5>

17. Chai C.S., Jong M.S.-Y., Chen M., & Zhou W. (2019). Validating and modelling teachers' technological pedagogical content knowledge for integrative science, technology, engineering and mathematics education. *Educational Technology & Society*, 22(3), 61–73.

18. Dahl B., Grunwald A. How lower secondary pupils work with design in green entrepreneurship in STEM education competitions. *Int J Technol Des Educ* 32, 2467–2493 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09706-1>

19. Dierks P.O., Höffler T.N., Blankenburg J.S., Peters H., & Parchmann I. (2016). Interest in science: A RIASEC-based analysis of students' interests. *International Journal of Science Education*, 38, 238–258.

20. Jones L.C.R., McDermott H.J., Tyrer J.R., & Zanker N.P. (2021). The effect of teachers' confidence on technology and engineering curriculum provision. *International Journal of Technology and Design Education*, 31(1), 117–137.

21. Ladewig A., Köller O. & Neumann K. Persisting in Physics and the Physics Olympiad – Impact of Gender Identification and Sense of Belonging on Expectancy-Value Outcomes. *Eur J Psychol Educ* (2022). <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00600-5>

22. Shulruf B. (2010). Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education*, 56(5–6), 591–612. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9180-x>.

23. Wirt J. L. (2011). An analysis of science Olympiad participants' perceptions regarding their experience with the science and engineering academic competition (Doctoral dissertation). South Orange, New Jersey: Seton Hall University.

References:

1. Arifulina R.U., Katushenko O.A. Formation and development of the Olympiad pedagogical movement in Russia / R.U. Arifulina, O.A. Katushenko // *Proceedings of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences (theory and methodology of vocational education)*". – 2018. – № 2. – Pp. 178-181.

2. Bazhanov A.E. Preparing for the Olympiads in the German language / A.E. Bazhanov // *Foreign languages at school*. – 2020. – № 1. – Pp. 2-8.

3. Banzaraksayeva E.V. From the experience of preparing and conducting the Olympiad on the history of the Fatherland at the University of Culture / E.V. Banzaraksayeva // *Bulletin of the East Siberian State Institute of Culture*. – 2022. – № 2(22). – Pp. 164-170. – DOI 10.31443/2541-8874-2022-2-22-151-156. – EDN XXSDAU.

4. Bikmetova E.R. Research activity of students in the formation of professional competencies / E.R. Bikmetova //

Quality management system: experience and prospects. – 2022. – № 11. – Pp. 28-31. – EDN GCMEC.

5. Guryanov N.Yu. Digital globalization in the context of the development of the digital economy and digital technologies / N.Yu. Guryanov, A.V. Guryanova // *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Philosophical Sciences*. – 2020. – № 3. – Pp. 63-69. – DOI 10.18384/2310-7227-2020-3-63-69.

6. Activities of the Russian Council of School Olympiads [Electronic resource] / Website of the Russian Council of School Olympiads. – Access mode: <https://rsr-olymp.ru/about>

7. Egorov A.G. All-Russian Olympiad of schoolchildren 2017 at Smolensk State University / A.G. Egorov, N.N. Savchenkova // *Proceedings of the Smolensk State University*. – 2017. – № 2(38). – Pp. 327-329.

8. Piratorova A.I. Olympiad in mathematics as a means of forming universal educational actions in primary school

children / A.I. Piratorova, V.V. Tyuleneva // Questions of pedagogy. – 2022. – № 6-1. – Pp. 243-246. – EDN FNHZVI.

9. Pogrebnaya I.F. Subject Olympiad in English: theory and practice / I.F. Pogrebnaya, L.V. Gushchina. – Rostov-on-Don: Foundation of Science and Education, 2020. – 164 p.

10. Ryabova S.V., Iskuzhina N.G. The problem of enhancing efficiency of the preparation of gifted schoolchildren for the All-Russian Olympiad in Art (MHC) on the example of the Republic of Bashkortostan / S.V. Ryabova, N.G. Iskuzhina // Pedagogical Journal of Bashkortostan. – 2021. – № 2. – Pp.45-61.

11. Sorokova M.G. Electronic course as a digital educational resource of mixed learning in conditions of higher education / M.G. Sorokova // Psychological science and education. – 2020. – Issue 25. – № 1. – Pp. 36-50. DOI: 10.17759/pse.2020250104.

12. Stepashko L.A. Philosophy of education: ontological, axiological, anthropological foundations: textbook / L.A. Stepashko. – Vladivostok: Publishing House of the Far East. Un-ta, 2008. – 248 p.

13. Tagunova I.A. World trends in the development of school education / I.A. Tagunova // Pedagogy. – 2019. – № 6. – Pp. 106-114.

14. V. Tarakanova.A. Olympiad in English for non-core specialties as a way to increase the motivation of its study: a collection of scientific articles and reports / V.A. Tarakanova // National priorities of modern Russian education: problems and prospects / Materials of the XII All-Russian Scientific and Practical Conference: dedicated to the 100th anniversary of the birth of V.A. Sukhomlinsky (Ussuriysk, May 11, 2018). – Ussuriysk: Far Eastern Federal University (FEFU) FEFU branch in Ussuriysk, 2018. – Pp. 105-108.

15. Underhag P., Vikman P.O., Bergquist K., Jacobson B., Hamza K.M. and Salye R. (2016). Why do high school students lose interest in science? Or will it never come up? A possible and overlooked explanation. Scientific education, 100(5), 791-813.

16. Baker L., Labushan P., Katende J. et al . Mathematical competitions in Africa: their prevalence and relevance for students and teachers. ZDM Mathematical Education 54, 1027-1042 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01347-5>

17. Chai K.S., Jong M.S.-Yu., Chen M. and Zhou W. (2019). Testing and modeling of teachers' knowledge about technological pedagogical content for integrative education in the field of science, technology, engineering and mathematics. Educational technologies and society, 22(3), 61-73.

18. Dahl B., Grunwald A. How junior high school students work with design in the framework of "green entrepreneurship" at STEM education competitions. International Technology of Education 32, 2467-2493 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09706-1>

19. Dirks P.O., Hoeffler T.N., Blankenburg J.S., Peters H. and I. Parchmann (2016). Interest in Science: RIASEC-based analysis of students' interests. International Journal of Scientific Education, 38, 238-258.

20. Jones L.K.R., McDermott H.J., Tyrer J. R. and Zanker N.P. (2021). The impact of teachers' confidence on the provision of technology and engineering curricula. International Journal of Technology and Design Education, 31(1), 117-137.

21. Ladevig A., Keller O. and Neumann K. Perseverance in physics and the Physics Olympiad – the influence of gender identification and a sense of belonging on the expected results. Eur J Psychological and Pedagogical (2022). <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00600-5>

22. Shulruf B. (2010). Do extracurricular activities in schools improve educational outcomes? Critical review and meta-analysis of literature. International Review of Education, 56 (5-6), 591-612. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9180-x>.

23. Wirth J. L. (2011). Analysis of the ideas of the participants of the Olympiad in natural sciences about their experience of participating in the scientific and technical academic competition (doctoral dissertation). South Orange, New Jersey: Seton Hall University.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Гулов Артём Петрович (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка №6 Московского государственного института международных отношений МИД России, e-mail: gulov@tea4er.org

УДК 378.1

**Применение симуляторов реальности в техническом вузе:
Эмпирическое исследование**

Reality simulator implementation in a technical university: an empirical study

Симонова О.Б., Ростовский государственный университет путей сообщения, simnvoks@mail.ru

Барашян В.К., Ростовский государственный университет путей сообщения, vbaras@rambler.ru

Simonova O., Rostov State Transport University, simnvoks@mail.ru

Barashyan V., Rostov State Transport University, vbaras@rambler.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.013

Ключевые слова: цифровые технологии, виртуальная реальность, лабораторные комплексы, технический вуз, железная дорога.

Keywords: digital technologies, virtual reality, laboratory complexes, technical university, railway.

Аннотация. В данной работе авторы говорят о необходимости изменения педагогических методик и технологий в образовании высшей школы, детерминированных изменениями в социуме. Авторы указывают на то, что современное общество глубоко погружено в цифровые технологии и реалии таковы, что используемые методики уже не могут отвечать на вызовы современности; в этой связи авторы выдвигают предположение о том, что использование цифровых технологий, а именно, лабораторных комплексов виртуальной реальности в обучении студентов технического вуза будет улучшать качество образовательного процесса. Целью исследования является доказательство данной гипотезы. Авторы дают сравнительный анализ научной литературы, описывающей существующие комплексы виртуальной реальности, которые используются транспортных вузах и структурах как за рубежом, так и в Российской Федерации. В статье дается типология комплексов обучения, кратко описываются преимущества и недостатки цифровых технологий виртуальной реальности на примере железнодорожных комплексов симуляторов действительности. В данной работе при помощи статистических методов обработки данных, полученных экспериментальным путем доказано, что применение лабораторных комплексов симуляторов действительности можно повысить качество обучения в техническом вузе.

Abstract. In this paper, the authors highlight the urgency to change pedagogical methodic and technologies in higher education, determined by changes in society. The authors point out that modern society is deeply immersed in digital technologies, and the realities are such that the methods used can no longer respond to the challenges of our time; in this regard, the authors put forward the assumption that the use of digital technologies, namely, virtual reality laboratory complexes in teaching students of a technical university, will improve the quality of the educational process. The aim of the study is to prove this hypothesis. The authors give a comparative analysis of the scientific literature describing the existing virtual reality complexes that are exploited by transport universities and structures both abroad and in the Russian Federation. The work presents a typology of training complexes, briefly describes the advantages and pitfalls of virtual reality digital technologies on the example of railway complexes of reality simulators. In this paper, it is proved that the use of laboratory complexes of reality simulators can enhance the quality of education at a technical university via statistical methods for processing data.

Введение. Изменения в сфере образования, как и в других сферах нашей жизни детерминированы изменениями, происходящими в настоящий момент в обществе, которое захлестнуло повсеместное распространение цифровых технологий. «Поколению Y» или,

другими словами «поколению миллениалов» присуще глубокое погружение в цифровые технологии, вместе с тем эту часть молодежи также характеризует невозможность длительной концентрации в процессе обучения на что указывают многие исследователи и

всевозможные статистические данные. Данная тенденция хорошо прослеживается, глядя на статистику от «Лаборатории Касперского», которая указывает на то, что показатели использования смартфонов детьми в возрастной группе 7 – 10 лет таковы:

- 92% родственников используют гаджеты для того, чтобы отвлечь ребенка во время длительных переездов;
- 91% применяют гаджеты в образовательных целях;
- 36% истратили сумму от 25 до 150 тысяч рублей на покупку электронных сервисов для своих детей;
- 88% детей в возрасте от 7 лет уже владеют тем или иным гаджетом [1].

Кроме опасности зависимости такой феномен также негативно сказывается на процессе обучения, когда студенты с трудом удерживают внимание на том или ином предмете. На наших глазах выросло поколение постоянно отвлекающихся на свои умные устройства людей [2].

Необходимость реагировать на быстро меняющуюся реальность нашла свое отражение и в формировании правительством Российской Федерации национальной программы «Цифровая экономика РФ», в задачи которой входит многоуровневое проникновение цифровизации во все сферы жизни нашего государства, а именно:

- Цифровая среда.
- Подбор кадров.
- Формирование цифровой инфраструктуры.
- Цифровая безопасность.
- Цифровые, информационные технологии.
- Цифровое управление государством.

Те же цели преследует программа «Цифровая школа», которая делает возможным модернизацию учебного процесса, а также делает доступными для школ современные методы обучения с применением цифровых технологий [3].

Соответственно, следуя велению времени и необходимости отвечать на его вызовы, программы обучения вузов должны подвергнуться существенному изменению в той их части, которая касается форм и методов обучения, то есть существенно увеличить долю цифровых технологий в педагогическом репертуаре преподавателя. Стоит упомянуть о том, что навыки использования цифровых технологий, и цифровая грамотность в целом входит в перечень навыков, составленных международной организацией P21 (Partnership for

21st Century Learning) [4] и является, по мнению представителей данной организации необходимым условием успешного существования индивида в социуме.

Поясним, что технологии виртуальной реальности (другими словами, симуляторы реальности) относятся к сквозным цифровым технологиям как они названы в национальной программе «Цифровая экономика РФ» и побуждают формировать то информационное сопровождение, которое позволяет обучать современных специалистов.

Рассмотрение цифровых технологий применительно к процессу обучения, конечно, не ново, однако использование метода обучения с применением комплексов виртуальной реальности еще недостаточно исследовано, в особенности в системе высшего образования, что и делает данное исследование как никогда актуальным, тем более что на рост положительной динамики в обучении при использовании иммерсивных технологий (технологий, использующих погружение в виртуальную реальность, дополненную реальность и 360° видео) указывают многие ученые и исследователи современности [5].

Исследованием виртуального окружения и его влияния на качество обучения занимаются ученые, как за пределами Российской Федерации, так и в отечественной научной среде. Однако, анализируя современные зарубежные источники по данной теме, мы пришли к выводу, что наибольший интерес в изучении симуляторов реальности и их влияния на качество обучения вызывает их применение в сфере юриспруденции, менеджменте, а также подготовке медицинского персонала [6;7].

Однако, для нашего исследования наибольший интерес вызывают работы белорусских ученых под руководством А.К. Голович, посвящённое рассмотрению теоретических аспектов применения симуляторов реальности при обучении студентов транспортных специальностей [8]; важным для нашей статьи представляются разработки коллектива ученых Карелиной М.В., Вакуленко С.П., Егорова П.А., Мерецкова О.В., которые занимаются освещением методической стороны внедрения иммерсивных технологий (или другими словами симуляторов реальности) в процесс обучения в транспортном вузе [9]. Среди зарубежных авторов, разрабатывающих методику внедрения симуляторов реальности в транспортной сфере наиболее примечательны работы словацких ученых М. Яношиковой и К. Забовской, занимающихся инкорпорированием

иммерсивных технологий для симуляций чрезвычайных ситуаций и методов решения подобных проблем на транспорте [10]; также в словацком вузе М. Лацинок занимается исследованием рисков при внедрении «умных» транспортных систем; Д. Земке и его команда занимаются внедрением агенто-ориентированных симуляций на основе больших данных для изучения спроса в транспортной сфере [11;12].

Материалы и методы. В результате проведенного анализа отечественной и зарубежной научной литературы авторы выдвинули предположение о том, что использование лабораторных комплексов симуляторов реальности в учебном процессе существенно повышает качество обучения в высшем учебном заведении. Целью нашего исследования является доказательство положительного влияния использования технологий и методик виртуальной реальности при обучении техническим специальностям в вузе; для подтверждения данной гипотезы нами были использованы: эмпирический метод сравнения, метод эксперимента, метод тестирования, а также теоретические метод анализа и моделирования и, наконец, математический статистический метод. Симуляторы реальности в настоящее время используются не только в индустрии развлечений, но и в обучении, в частности железнодорожным специальностям в техническом вузе, что и является предметом нашего исследования. Если рассматривать применение методик VR обучения в рамках наглядного подхода в образовании, то становится ясно, что иммерсивные технологии погружения наилучшим образом подходят для передачи и усвоения знаний, так как воздействуют на сенсорную модальность человека, позволяя ему видеть, слышать и осязать моделируемые объекты и ситуации обучения, поэтому в последнее время лабораторные комплексы симуляторов реальности в транспортных вузах приобретают большую популярность.

Словацкие ученые и преподаватели Юрай Камаж и Мартин Кендра из университета города Зилина описывают типологию лабораторных комплексов симуляции реальности, базируясь на следующем разделении виртуальных комплексов при обучении манипуляциям в виртуальном логистическом центре транспортного терминала:

- симуляторы сортировочного парка;
- симуляторы интермодального терминала;
- симуляторы манипуляций на складах.

Ю. Камаж и М. Кендра отмечают, что именно симуляторы транспортных терминалов

позволяют отработать наибольшее количество операций, связанных с организацией работы на железной дороге и управлением процессами перевозок.

Группа швейцарских ученых под руководством Д. Земке описывают классификацию симулятор реальности на основе разработки эффективного подхода к созданию агентно-ориентированных транспортных сценариев на основе больших массивов данных. Д. Земке; они описывают такие симуляторы реальности для транспорта как модель MATsim, которая представляет собой программное обеспечение с открытым исходным кодом. Это программное обеспечение позволяет формировать модули на основе агентов для планирования перевозок, они также предлагают к использованию симуляторы CEMDAP и STATPOP. Данные агенто-ориентированные виртуальные симуляторы реальности ученые предлагают для регулирования транспортной политики, ориентированной на запросах населения.

В нашей работе мы также хотим дать краткое описание существующих комплексов виртуальной реальности, которые уже используются в транспортных вузах Российской Федерации.

По данным статистики, наиболее часто встречающиеся инциденты при работе на железной дороге обусловлены так называемым человеческим фактором. В «ОАО РЖД» видят в методиках применения иммерсивных технологий огромный потенциал, решающий задачи в части охраны труда и обучению технике выполнения различных железнодорожных манипуляций. Технологии погружения в виртуальную реальность не только отлично вписываются в парадигму образовательного процесса благодаря особенностям восприятия человеком передаваемых знаний, но и решает одну из сложных для технического образования задач – устранение рисков при работе и эксплуатации оборудования на железной дороге, особенно часто такие риски встречаются при эксплуатации энергетических комплексов и оборудования. В этих целях, а именно минимизировать риск в работе сотрудников учеными и преподавателями МИИТ были разработаны лабораторные комплексы с использованием технологий виртуальной и дополненной реальности для обучающихся по энергетическим специальностям на железной дороге. Вуз разработал тренажер для электромонтеров контактной сети. Данный симулятор использует технологию цифровых двойников и актуален для манипуляций,

актуальных в сфере охраны труда на железной дороге. В состав симулятора входит шлем и контролер виртуальной реальности, позволяющий имитировать трехмерное окружение с эффектом глубоко погружения в технологическую среду. Такой симулятор действительности позволяет отрабатывать навыки работы в экстренной ситуации при работе с контактной цепью. В настоящее время уже существуют и закуплены комплексы, позволяющие имитировать замену стрелочного электропривода, исправление просадки и перекоса пути, изучение порядка манипуляций при возгорании электропоездов. Такие симуляторы реальности позволяют обучать специалистов и бакалавров в области автоматике и телемеханики, пути и путевого хозяйства, механизации. Компания «Zarnitza Technologies» создала виртуальный комплекс по обучению машинистов, который представляет собой учебную кабину локомотива ВЛ80С. Каждый такой тренажер-кабина включает в себе все необходимое оборудование плюс систему «инструктор-курсант», чтобы избежать неправильного пользования симулятор в отсутствие преподавателя – инструктора.

Как видно из обзора, лабораторные комплексы симуляторов действительности стали применяться в обучении специалистов совсем недавно, в связи с новыми тенденциями в образовании Ростовский государственный университет путей сообщения также закупил оборудование, представляющее собой виртуальные комплексы симуляторов реальности. Данное оборудование было установлено в аудиториях вуза и уже несколько лет эксплуатируется. Указанные тренажеры применяются для обучения специалистов и бакалавров по программам университета, предполагающим обучение будущих работников железной дороги. Для экспериментальной части нашей работы была отобрана контрольная группа обучающихся по направлению «Эксплуатация железных дорог».

Результаты. Для повышения качества обучения и профессиональной подготовки будущих инженеров путей сообщения РГУПС оснащен несколькими лабораторно-тренажерными комплексами. Далее, см. таблицу 1 описаны основные характеристики симуляторов реальности РГУПС.

Таблица 1. – Основные характеристики симуляторов реальности РГУПС

№	Название тренажерного комплекса	Характеристики тренажерного комплекса; формируемые знания, умения, навыки	Преимущества тренажерного комплекса	Недостатки тренажерного комплекса
1.	Цифровая железная дорога	Навыки и умение работать с информационными системами и информационным обеспечением; принимать новые инновационные решения; освоение новых IT-технологий	Помимо теоретических знаний приобретаются практические знания и умения, которые ранее молодой специалист приобретал в производственных условиях или в процессе самостоятельной работы, что требовало значительных затрат рабочего времени	Могут возникнуть проблемы подключения по локальной сети; необходимость постоянно обновлять программное обеспечение
2.	Виртуальная железная дорога	Эффективное использование локомотивного парка и локомотивных бригад; управление локомотивом; диагностика верхнего строения пути; знакомство со спецификой работы оперативного персонала	Приобретенные навыки сокращают адаптационный период молодого специалиста к производственным условиям	Регулярная разработка программного обеспечения в соответствии реальными маршрутами ОАО «РЖД»
3.	Электронный экзаменатор	Замена преподавателя-экзаменатора по заранее подготовленным вопросам	Один из простейших компьютерных тренажеров и довольно низких по стоимости	Отсутствие взаимодействия между преподавателем и студентом

Продолжение таблицы 1

№	Название тренажерного комплекса	Характеристики тренажерного комплекса; формируемые знания, умения, навыки	Преимущества тренажерного комплекса	Недостатки тренажерного комплекса
4.	Пультовые тренажеры	Тренажер состоит из компьютера и пульта управления, который может представлять собой как упрощенный вариант приборов управления (управление какой-либо частью, например, перевод стрелок), так и точную копию реального пульта управления (полномасштабный тренажер, например, реальный пульт управления дежурного по горочному посту или дежурного по станции). Все данные тренажеры позволяют моделировать реальные процессы, происходящие на станции, на базе 3D графики	Данные тренажеры позволяют имитировать нештатные ситуации (например, операции на спускной части горки)	Сложный графический дизайн тренажеров данного типа; неполадки в работе локальной компьютерной сети
5.	Статические тренажеры	Главная особенность данных тренажеров – логико-динамическое моделирование сложных ситуаций в сложных транспортных системах и отсутствие математического моделирования процессов	Обучающемуся задается сложная ситуация и проверяется определенный порядок его действий	Некоторые ситуации могут быть крайне сложными для обучающихся
6.	Динамические тренажеры	Основаны на математической модели реальных процессов и состоят из стандартных элементов, выстроенных по иерархическому принципу или с использованием циклического списка	Позволяют исследовать различные режимы работы и проводить анализ внештатных и аварийных ситуаций	Не всегда есть возможность точно смоделировать внештатную ситуацию
7.	Имитационные тренажеры	Основу данных тренажеров составляют программные модели, проецирующийся на моделирующем компьютере и отображающие технологический процесс в режиме реального времени. Данные тренажеры практически полностью копируют работу реальных устройств. Обучающиеся изучают организацию и технологию работы различных станций, электрической централизации, операции на перегонах и т.д., что позволяют выработать и совершенствовать навыки действий в стандартных и внештатных ситуациях	Имитационные тренажеры в РГУПС используются как студентами, так и работниками дороги, которые проходят повышение квалификации	Тренажеры должны полностью соответствовать реальным устройствам, используемых на транспортных предприятиях

Практика применения комплекса тренажеров в процессе обучения показывает, что они являются важным элементом подготовки специалистов железнодорожного транспорта. Знания, умения и навыки отрабатываются и совершенствуются в различных ситуациях,

которые практически точно воссоздают реальные условия работы и реальную обстановку на различных рабочих местах.

Железнодорожный транспорт России является одним из ведущих перевозчиков грузов и пассажиров. ОАО «РЖД», будучи одной из

самых крупных транспортных компаний, ставит перед собой ряд задач, в число которых входит разработка и успешное внедрение новых цифровых технологий (проекты «Цифровая железная дорога», «Умный локомотив», «Умный поезд»); усовершенствование информационных сервисных систем для клиентов и пользователей железнодорожного транспорта; создание интеллектуальной транспортной среды и т.д.

Успешное выполнение поставленных задач достигается квалифицированным персоналом, его знаниями, умениями и навыками. Задачи и проблемы профессиональной подготовки специалистов сферы железнодорожного транспорта постоянно обсуждаются в учебных заведениях данной отраслевой направленности. Сегодня профессиональная школа сталкивается с новыми условиями подготовки специалистов.

РГУПС наряду с другими железнодорожными вузами является образовательной площадкой подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности. В рамках данной работы проанализирована лабораторная база Ростовского государственного университета путей сообщения, которая выступает мощным стимулятором повышения качества обучения студентов по специальности «Эксплуатация железных дорог» и является основополагающей при формировании их профессиональных компетенций и дополнительных навыков.

В настоящее время в условиях жесткой конкуренции, усиления процессов глобализации, развития новых рыночных технологий и инноваций профессионального успеха достигает тот специалист, который не просто владеет определенными профессиональными знаниями и умениями, а тот, кто способен работать в существующем информационном пространстве, успешно применять приобретенные профессиональные навыки и проявлять гибкость к запросам и требованиям, как работодателей, так и участников транспортной среды.

Подготовка квалифицированного специалиста, конкурентоспособного, соответствующего мировым стандартам в сфере своей профессиональной деятельности, готового к профессиональному развитию и росту является главной целью современного образования.

Инновации и новые технологии повышают требования подготовки специалистов. Важную роль играют и другие факторы (социальные, психологические и т.п.), такие как: ответственность, умение сотрудничать и работать в коллективе, планировать и рационально использовать свое рабочее время, анализировать

проблему и самостоятельно принимать решения, и осуществлять непрерывное профессиональное образование.

Ключевым фактором в успешности образовательной деятельности и практической подготовки специалиста является учебно-лабораторная база университета, позволяющая не только формировать профессиональные знания, умения и навыки, но и выполнять конкретные функции, связанные с будущей профессией и производственной деятельностью.

Сегодня переход на новые стандарты в системе образования повлек за собой пересмотр всех учебно-методических комплексов; кроме того, были внесены некоторые корректировки, нацеленные на повышение уровня практической подготовки обучающихся, которые наряду с усвоением базовых курсов, включенных в университетские программы, должны найти применение полученных навыков, научиться анализировать, обрабатывать и грамотно применять полученную информацию, овладеть современными технологиями. Такие специалисты представляют интерес для работодателя, поскольку в ходе обучения в университете у них вырабатываются потребности расширять свои знания и, тем самым, совершенствовать профессиональную компетентность.

Поэтому подготовка квалифицированного специалиста с данными компетенциями невозможна без наличия соответствующего материально-технического оснащения. Занятия в лабораторных аудиториях способствуют формированию таких практических навыков, как: управлять движениями поездов и маневровых локомотивов; работать с устройствами сигнализации, централизации и блокировки (СЦБ); действовать в аварийных и внештатных ситуациях; составлять и оформлять техническую документацию.

В нашей работе мы изучали зависимость между использованием лабораторных комплексов симуляторов действительности на железной дороге и качеством полученных в результате обучения знаний. Нами было выдвинуто предположение о том, что вышеописанные лабораторные комплексы существенно повышают качество обучения в техническом вузе по специальностям: «Магистральный транспорт» (группа ДМС), «Грузовая и коммерческая работа» (группа ДГС), «Транспортный бизнес и логистика» (группа ДЛС), «Пассажирский комплекс железнодорожного транспорта» (группа ДПС).

Для подтверждения нашей гипотезы мы воспользовались методом обработки

статистических данных, а именно «Т критерием Стьюдента». Нами были проанализированы результаты итогового тестирования по профессиональным знаниям, умениям и навыкам контрольной группы студентов 5 курса по специальностям ДМС, ДГС, ДЛС и ДПС на факультете «Управление процессами перевозок» 2022 года выпуска (в этом году использовались

VR тренажеры) и 2020 года (год, когда не использовались лабораторные комплексы симуляторов реальности в образовательном процессе). Полученные результаты представлены на рисунке 1, ДЛС, ДГС, ДПС, ДМС – это аббревиация групп факультета «Управление процессами перевозок» ФГБОУ ВО РГУПС.

Результаты мониторинга учебного процесса в группах

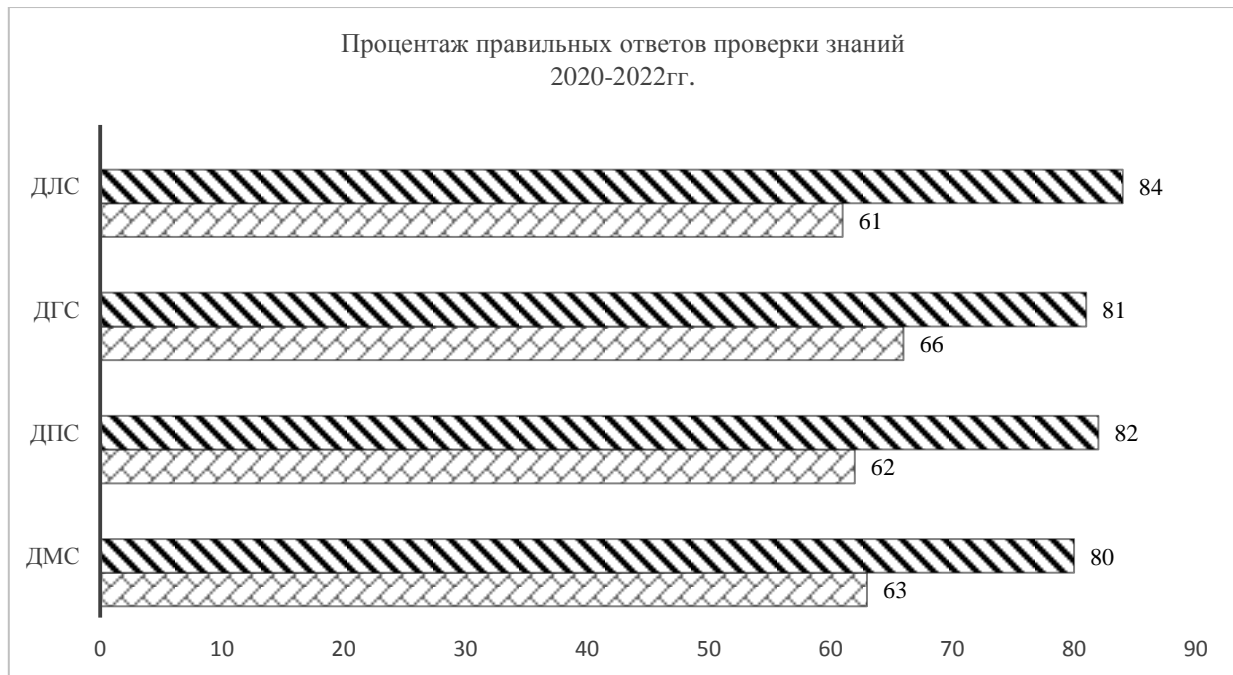


Рисунок 1. – Процентные показатели результатов итогового тестирования студентов 2020 и 2022 гг. выпуска

После подсчета результатов мы с высокой долей вероятности можем подтвердить, что, действительно, использование лабораторных комплексов симуляторов реальности положительно влияет на результаты обучения студентов железнодорожных специальностей в техническом вузе и значительно повышают качество профессиональной подготовки инженера путей сообщения.

В данном исследовании проанализирована существующая лабораторная база РГУПС, выделены основные лабораторные комплексы и программное обеспечение, которые используются при подготовке специалистов-инженеров путей сообщения.

Как видно из приведенных в статье данных, цифровые технологии глубоко проникли в сферу образования, порождая новые педагогические методики и стратегии в образовательном процессе, также симуляторы реальности подтвердили свою актуальность и

состоятельность как педагогическая методика, позволяющая повысить качество образовательного процесса и существенно расширить педагогический портфель преподавателя. Мы можем выделить ряд особенностей, которые проистекают из характеристик, связанных с использованием лабораторных комплексов симуляторов действительности в техническом вузе:

- Использование симуляторов реальности предполагает наличие у обучающихся фундаментальных знаний по предмету.

- Роль преподавателя и стратегия поведения преподавателя трансформируется от инициатора образовательного процесса в сторону наблюдателя и коррекции проистекающих в симуляторе процессов.

- Симуляторы реальности позволяют сильнее воздействовать на сенсорную модальность обучаемого.

– Использование симуляторов реальности нужно применять с учетом возрастных и психологических особенностей обучаемых.

– Подбор материала для работы с тренажерами виртуальной и дополненной реальности должен быть релевантным ситуации обучения.

– Использование цифровых технологий не должно быть самоцелью, конечный продукт образования все-таки зависит от окружения и педагогически состоятельных педагогических методик.

– Использование VR методик в обучении студентов технического вуза существенно сокращает стоимость проведения экспериментальной части образовательного процесса по сравнению с реальными условиями проведения эксперимента.

– Лабораторные комплексы симуляторов действительности в образовательном процессе позволяют минимизировать риски проведения опасных работ, которые могут иметь место в реальной жизни, позволяют улучшить условия работы, усовершенствовать систему охраны труда на производстве.

– Негативным моментом использования лабораторных тренажерных комплексов может быть эмоциональное состояние обучающихся в различных режимах работы, а в некоторых ситуациях изолированность и отсутствие взаимодействия между обучающимися.

Заключение. Развитие транспортной отрасли и расширение транспортной инфраструктуры оказывают большое влияние на формирование и образовательную политику транспортных вузов с одной стороны, а с другой – разработка новых IT-технологий, современные научные исследования и новые инновационные решения. Владение новыми информационными технологиями вкупе

с навыками и умениями работать на современном оборудовании составляют профессиональную подготовку инженера путей сообщения. Подготовка таких специалистов имеет свою особенность, поскольку выпускникам недостаточно иметь только теоретические знания; они должны владеть навыками и умениями, которые ранее могли быть приобретены только в процессе прохождения стажировки или в производственных условиях, что требовало значительных затрат времени. Использование в процессе обучения в высшем учебном заведении цифровых информационных технологий способствует приобретению навыков и умений, которые помогают молодому специалисту в кратчайшие сроки адаптироваться к производственным условиям и сокращают затраты на его подготовку. С этой целью модернизируется лабораторная база РГУПС, ориентиром которого служит информационная политика и стратегия развития информационных технологий в ОАО «РЖД».

Процесс обучения выстраивается на основе тренажерных комплексов и программ с применением таких активных методов обучения, как деловые игры и программированное обучение. Учебные аудитории с компьютеризированными рабочими местами, объединенными локальной информационной сетью, максимально приближают ситуацию к реальной обстановке в транспортной сфере.

Хотелось бы отметить, что применение комплексов симуляторов виртуальной реальности возможно встроить в образовательный процесс для обучения многих специальностей как в технических, так и гуманитарных вузах, что, в конечном итоге, несомненно положительно скажется на результатах обучения студентов.

Литература:

1. «Лаборатория Касперского» изучила вовлечённость российских детей в мир соцсетей и гаджетов [Электронный ресурс] // 3Dnews. – Режим доступа: <https://3dnews.ru/1072187/laboratoriya-kasperskogo-izuchila-vo vlechenost-rossiyskih-detey-v-mir-sotssetey-i-gadgetov?ysclid=lfqh2goaeu377014615>
2. Обухов А.Д., Архипов А.Е., Назарова А.О. Исследование негативного влияния виртуальной реальности на состояние человека в процессе обучения / А.Д. Обухов, А.Е. Архипов, А.О. Назарова // Вестник компьютерных и информационных технологий. – 2021. – С. 35-42.
3. Национальный проект «Цифровая экономика Российской Федерации» от 21.07.2020 № № 474 // Министерство цифрового развития, связи и массовых

- коммуникаций Российской Федерации, 01.03.2023 г., № 7.
4. PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS CORE CONTENT INTEGRATION. – Ohio: Ohio Department of Education, 2007. – 70 с.
5. Kovács, Péter & Murray, Niall & Rozinaj, Gregor & Sulema, Yevgeniya & Rybarova, Renata. (2015). Application of immersive technologies for education: State of the art. 283-288. 10.1109/IMCTL.2015.7359604.
6. Srikong, Mathuwan. (2020). Immersive Technology for Medical Education: Technology Enhance Immersive Learning Experiences. Siriraj Medical Journal. 72. 265-271. 10.33192/Smj.2020.36.
7. Sosnilo, Andrey. (2021). Application of Virtual Reality (VR) Technologies in Management and Education.

Administrative Consulting. 158-163. 10.22394/1726-1139-2021-6-158-163.

8. Головнич А.К. Особенности разработки и применения иммерсивных технологий для обучения и подготовки специалистов железнодорожного транспорта / А.К. Головнич // Техник транспорта: образование и практика. – 2021. – Т. 2. – Вып. 1. – С. 56-60.

9. Карелина М.В., Вакуленко С.П. Методические аспекты применения тренажеров с иммерсивной технологией при обучении в университете транспорта / М.В. Карелина, С.П. Вакуленко, П.А. Егоров, О.В. Мерцков // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – № 6. – С. 64-80.

1. Kaspersky Lab has studied the involvement of Russian children in the world of social networks and gadgets [Electronic resource] // 3DNews. – Access mode: <https://3dnews.ru/1072187/laboratoriya-kasperskogo-izuchila-vovlechennost-rossijskih-detey-v-mir-sotssetey-i-gadgetov?ysclid=lfqh2goaeu377014615>

2. Obukhov A.D., Arkhipov A.E., Nazarova A.O. Investigation of the negative impact of virtual reality on the human condition in the learning process / A.D. Obukhov, A.E. Arkhipov, A.O. Nazarova // Bulletin of Computer and Information Technologies. – 2021. – Pp. 35-42.

3. National Project "Digital Economy of the Russian Federation" dated 21.07.2020 No. 474 // Ministry of Digital Development, Communications and Mass Communications of the Russian Federation, 01.03.2023, No. 7.

4. PARTNERSHIP FOR THE INTEGRATION OF 21st CENTURY SKILLS SCORE CONTENT. – Ohio: Ohio State Department of Education, 2007. – 70 p.

5. Kovac, Peter and Murray, Niall and Rozinai, Gregor and Sulema, Evgenia and Rybarova, Renata. (2015). The use of immersive technologies in education: The current state. 283-288. 10.1109/IMCTL.2015.7359604.

6. Srikong, Matuvan. (2020). Immersive technologies for medical education: Technologies improve the learning process with the effect of immersion. Medical journal "Siriraj". 72. 265-271. 10.33192/Smj.2020.36.

10. M. Jánošíková, K. Záborská The Use of Simulation in Dealing with Crisis Events within Transport / Transportation Research Procedia 55 (2021) 1641–1648.

11. M. Lacinák Resilience of the Smart Transport System – Risks and Aims. Transportation Research Procedia 55 (2021) 1635–1640.

12. Dominik Ziemke, Billy Charlton, Sebastian Hörl, Kai Nagel, An efficient approach to create agent-based transport simulation scenarios based on ubiquitous Big Data and a new, aspatial activity-scheduling model, Transportation Research Procedia, Volume 52, 2021, Pages 613-620.

References:

7. Sosnilo, Andrey. (2021). Application of virtual reality (VR) technologies in management and education. Administrative consultations. 158-163. 10.22394/1726-1139-2021-6-158-163.

8. Golovnich A.K. Features of the development and application of immersive technologies for the education and training of railway transport specialists / A.K. Golovnich // Transport technician: education and practice. – 2021. – Vol. 2. – Issue 1. – Pp. 56-60.

9. Karelina M.V., Vakulenko S.P. Methodological aspects of the use of simulators with immersive technology in teaching at the University of Transport / M.V. Karelina, S.P. Vakulenko, P.A. Egorov, O.V. Meretskov // Domestic and foreign pedagogy. – 2021. – № 6. – Pp. 64-80.

10. M. Yanoshikova, K. Zabovskaya The use of modeling in solving crisis situations in the framework of transport / Transportation Research Procedia 55 (2021) 1641-1648.

11. M. Lachinak Sustainability of the intelligent transport system – risks and goals. Transport Research Procedure 55 (2021) 1635-1640.

12. Dominik Zemke, Billy Charlton, Sebastian Hurl, Kai Nagel, An effective approach to creating agent-based transport modeling scenarios based on ubiquitous big data and a new spatial activity planning model, Transportation Research Procedia, Volume 52, 2021, pages 613-620.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Симонова Оксана Борисовна (г. Ростов-на-Дону, Россия), кандидат философских наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения» (РГУПС), e-mail: simnvoks@mail.ru

Барашян Валентина Каранетовна (г. Ростов-на-Дону, Россия), кандидат филологических наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения» (РГУПС), e-mail: vbaras@rambler.ru

УДК 378.016

Формирование принципов личностно-ориентированного обучения современных архитекторов на основе культурологического подхода

Formation of the principles of student-centered education of modern architects based on a cultural approach

Гришина Т.В., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, tane4.grishina@yandex.ru

Шайхутдинов Т.Ф., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, tagirka18@mail.ru

Хабибуллин Ф.Ш., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, iaksmi71@mail.ru

Ахметзянов В.Г., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, koncept.wagiz@yandex.ru

Grishina T., Kazan State University of Architecture and Engineering, tane4.grishina@yandex.ru

Shaikhutdinov T., Kazan State University of Architecture and Engineering, tagirka18@mail.ru

Khabibullin F., Kazan State University of Architecture and Engineering, iaksmi71@mail.ru

Akhmetzyanov V., Kazan State University of Architecture and Engineering, koncept.wagiz@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.014

Ключевые слова: личностно-ориентированное образование, культурологический подход, балльно-рейтинговая оценка, методы профессионального обучения.

Keywords: personality-oriented education, culturological approach, point-rating assessment, methods of vocational training.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в современном мире у молодежи есть много возможностей познавать мир через монитор компьютера или экран телефона, поэтому очень важно сформировать в ВУЗах личностно-ориентированное обучение, учитывающее индивидуальные особенности каждого студента. Кроме того, очень важны культурологические знания. Они позволяют развиваться духовной сущности человека. Цель статьи заключается в обосновании принципов личностно-ориентированного образования будущих архитекторов на основе культурологического подхода. По результатам контент-анализа статей российских авторов, проведенных глубинных интервью, работы с фокус-группами (студенты, преподаватели) в статье обоснована необходимость интеграции культурологических знаний при изучении различных дисциплин учебного плана, выбраны наиболее эффективные современные методы обучения студентов-архитекторов. Статья предназначена для преподавателей высших учебных заведений.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that in the modern world, young people have many opportunities to explore the world through a computer monitor or a phone screen, so it is very important to form student-centered education in universities that takes into account the individual characteristics of each student. In addition, cultural knowledge is very important. They allow the development of the spiritual human's essence. The purpose of the article is to substantiate the principles of student-centered education of future architects based on a cultural approach. Based on the results of the content-analysis of articles by Russian authors, conducted in-depth interviews, work with focus groups (students, teachers), the article substantiates the need to integrate cultural knowledge in the study of various disciplines of the curriculum, and selects the most effective modern methods of teaching architecture students. The article is intended for teachers of higher educational institutions.

Введение. Для самовыражения, развития личности студента, особенно человека творческой направленности, такого как дизайнера, архитектора, градостроителя или реставратора, нужны технологии обучения, базирующиеся на современных принципах. Эти принципы должны учитывать ориентированность на личность и культурологический подход. Ведь именно эти два составных элемента позволяют развивать творческое мышление и обогащать духовную составляющую личности студента.

Е.В. Бондаревская показала компоненты личностно-ориентированного обучения с точки зрения содержания [1]. Ее научно-педагогическая школа направлена на выбор образования, способствующего свободному саморазвитию человека, культурному возрождению, практической направленности.

Многие авторы рассматривают понятие учебной ситуации и говорят о том, что именно она является основой всего процесса обучения. А.Г. Асмолов считает, что создание особой учебной ситуации может стать источником смысла и дальнейшего развития обучающегося [2]. Именно личностно-ориентированное обучение, по мнению М.М. Левина, позволяет студенту интегрироваться в профессиональную деятельность [3]. Шайхутдинов Т.Ф., Гайсин И.Т. и Прокофьев Е.И. анализируют необходимость эколого-эстетического воспитания студентов, ориентируясь на индивидуальные особенности современного поколения студентов, готовых к принципам устойчивого развития [4;5].

С другой стороны, культурологические знания помогают развитию духовной сущности человека, очень важной в творческой профессии. С.И. Гессен задачу образования видит превращении человека природного в культурного с хорошо развитым духовным началом [6]. Широкое толкование принцип культуросообразности воспитания больших получил в педагогической теории К.А. Гельвеция [7]. Современные российские авторы также говорят о необходимости развития социокультурных ценностей. Например, Х.Р. Ахметьянов предлагает ввести в практику обучения понятие профессионально-культурной идентичности [8]. Таким образом, рассматриваемая тематика исследования является актуальной.

Цель работы: разработка принципов личностно-ориентированного образования будущих архитекторов на основе культурологического подхода.

Материалы и методы исследования. Метод глубинного интервью, контент анализ статей, работа с фокус-группами (учащиеся, преподаватели).

Результаты исследования. В результате работы с фокус-группами (преподаватели и студенты института архитектуры и дизайна КГАСУ) было выявлено, как культурологический подход и личностно-ориентированное обучение могут быть внедрены в учебный процесс строительного вуза.

Культурологический подход включает в себя как отношение к личности студента, так и набор необходимых для изучения дисциплин. Экспертный опрос в фокус-группах показал, что необходимо введение в учебные планы соответствующих спецкурсов, например, «Технология профессионального успеха», «Основы менеджмента». Но только этого недостаточно. Необходимо данный подход реализовывать в целом ряде дисциплин на протяжении всего периода обучения. Следовательно, основные темы дисциплины «Культурология» также могут изучаться в курсах следующих дисциплин: «Социология», «Политология», «Психология», «Педагогика», «Материалы и технологии», «Архитектурные конструкции и теория конструирования», «Средовые факторы в архитектуре», «Основы дизайна среды», см. рисунок 1. Именно эти дисциплины могут, каждая по-своему, со своей позиции раскрыть такие понятия как: ценности, современные и исторические уклады, образ жизни, культура современного человека, цивилизация.

С другой стороны, культурологический подход должен дополняться новой системой оценок. Эта система призвана показывать личный рост каждого обучающегося относительно самого себя, поэтому простая пятибалльная модель оценивания неэффективна. Более показательной формой текущего контроля является применение балльно-рейтинговой оценки творческого потенциала студента. Рейтинговая технология оценивания результатов предполагает суммарный учет оценок в баллах за выполнение различных видов работ. Методика составления рейтинговых шкал включает в себя разделение материала на структурные блоки, определение правил начисления баллов по всем заданиям в рамках предмета. Необходимо оценивать именно саму работу, а не студента, то есть не учитываются такие качества как особенности восприятия, памяти. Основные положения рейтинговой оценки приведены на рисунке 2.

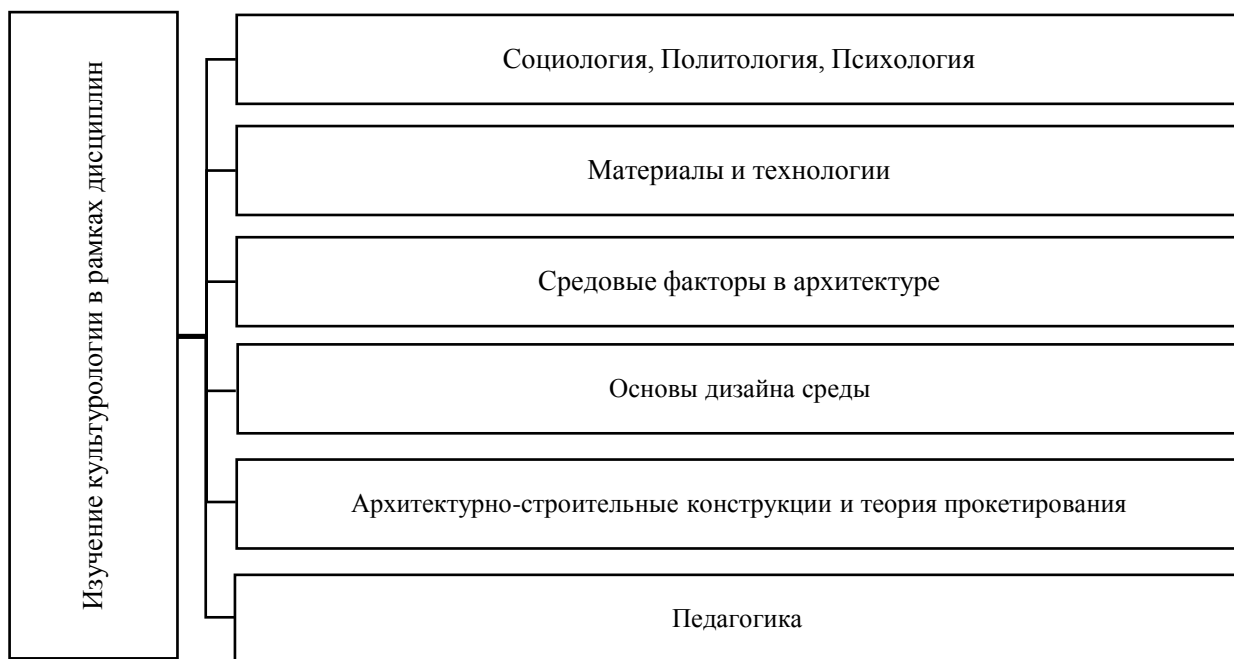


Рисунок 1. – Интеграция культурологического знания в дисциплины
(Источник: составлено авторами)

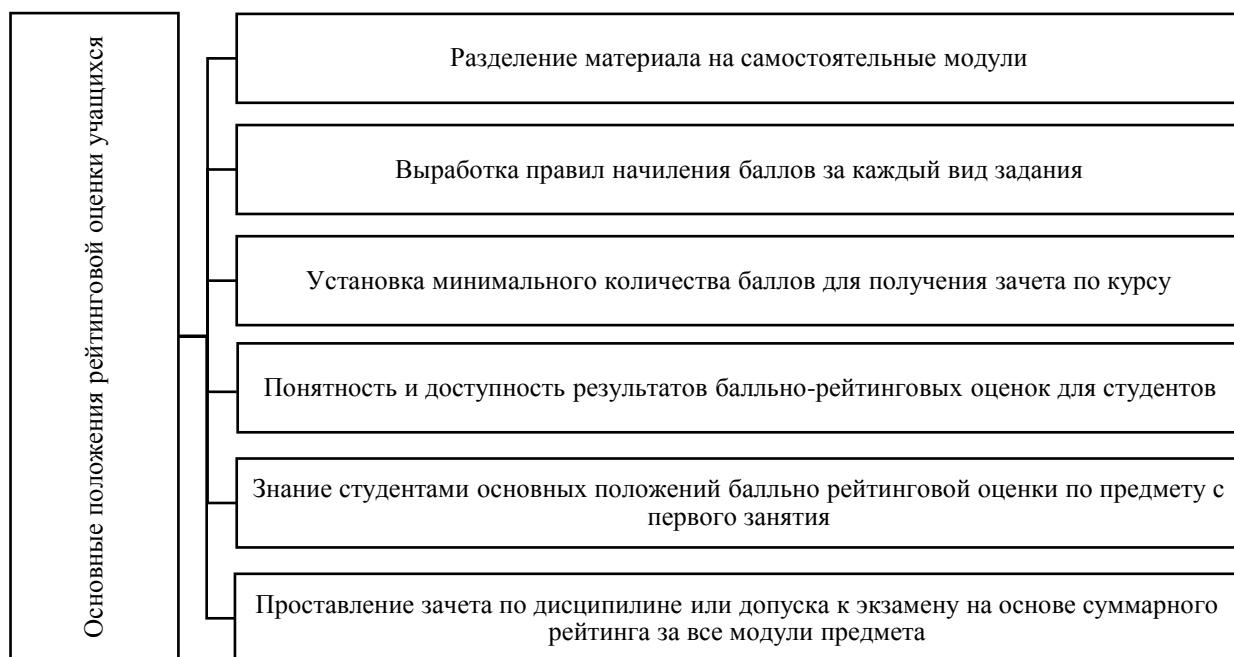


Рисунок 2. – Основные положения балльно-рейтинговой оценки знаний и умений
(Источник: составлено авторами)

Традиционные методы профессионального обучения неэффективны и не перспективны в рамках архитектурного образования. Рассмотрим современные методы обучения, эффективно применяемые при обучении архитекторов. Интересным методом приближения к будущей профессиональной деятельности является

проектно-аналоговый метод, применяемый при создании графической презентации проекта [9;10].

Большое внимание необходимо уделить преемственности поколений, будущих архитекторов можно воспитать в рамках детских архитектурных школ. На примере такой школы

Н.Ф. Рябов показывает эффективность организации игровых практик, использования принципов развивающего обучения [11;12].

Важным элементом обучения студента архитектора является его участие в проектных семинарах (воркшопах). На этих мероприятиях основной упор делается на самостоятельную практическую работу под руководством опытного наставника [13]. Популярным методом стимулирования работы в воркшопах является соревнование команд с итоговой защитой своей презентации.

В качестве оптимального метода работы после получения необходимого объема теоретических знаний и практических навыков необходимо выделить клаузуру. Это вид самостоятельно выполняемого учебного упражнения. На выполнение клаузуры, как правило, выделяется строго определенный

промежуток времени. Таким образом, наиболее эффективными нетрадиционными методами обучения являются: проектно-аналоговый метод, применение игровых практик, участие в воркшопах, выполнение клаузуры.

Таким образом, в рамках проведенного исследования была выявлена необходимость в интеграции культурологического подхода в различные предметы в процессе обучения студентов, предложены основные положения рейтинговой оценки обучающихся и рассмотрены эффективные нетрадиционные методы обучения, учитывающие личность студента. Рассмотренные выше вопросы позволили сформулировать основные принципы личностно-ориентированного обучения современных архитекторов на основе культурологического подхода, см. рисунок 3.

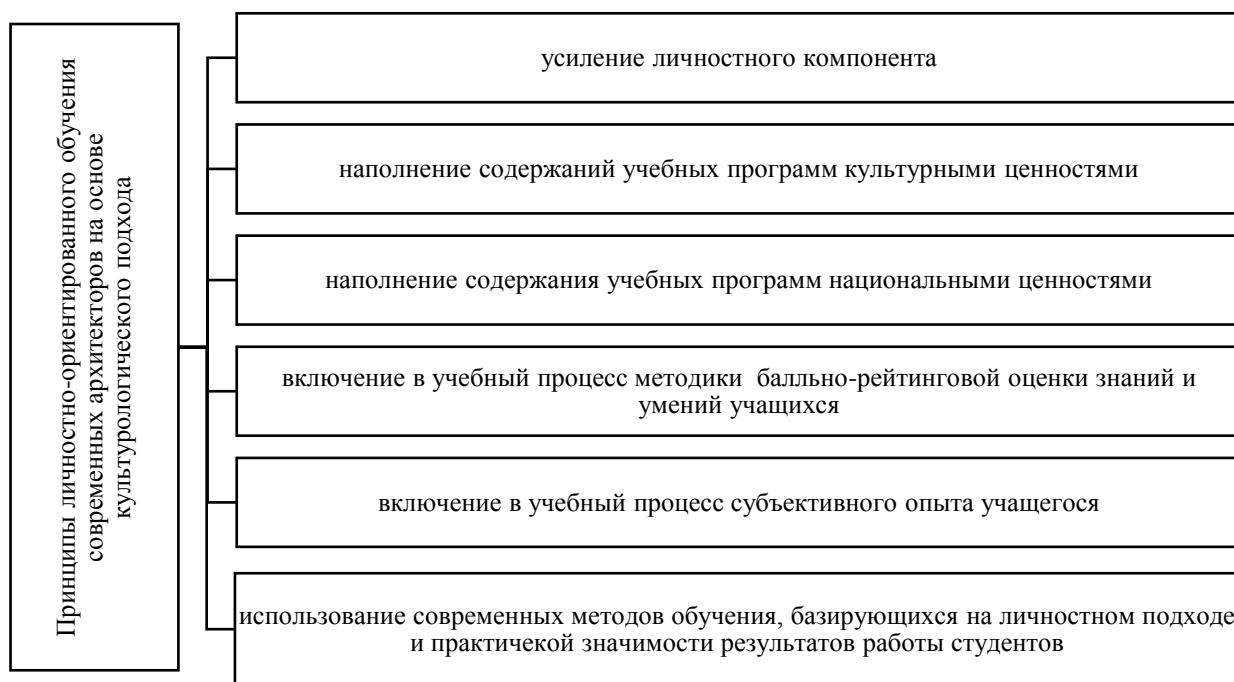


Рисунок 3. – Основные принципы обновления содержания профессионального образования
(Источник: составлено авторами)

Заключение. Современное образование должно быть личностно-ориентированным, внедряющим культурные ценности, позволяющих сформировать каждому студенту-архитектору свою неповторимую манеру в работах, свою идентичность. Личностно-ориентированное обучение должно базироваться на современных оценочных средствах аттестации знаний и умений студентов – на применении балльно-рейтинговой оценки. В результате работы фокус-групп (преподаватели, студенты) были выявлены наиболее эффективные

современные методы обучения студентов архитекторов: проектно-аналоговый метод, игровые практики, воркшопы, клаузуры. Итогом исследования является формулировка принципов личностно-ориентированного обучения современных архитекторов на основе культурологического подхода.

Авторский вклад заключается в планировании исследования: собрание фокус-групп, интервьюирование, обработка результатов встречи, выработка рекомендаций. Кроме того, был выполнен анализ литературных данных,

обобщение результатов. Теоретическая значимость результатов заключается в дополнении исследований авторов по данной тематике принципами личностно-ориентированного обучения на примере

строительного ВУЗа. Практическая значимость проявляется в совершенствовании учебного процесса в результате внедрения предложенных в статье рекомендаций.

Литература:

1. Сторожакова Е.В. Памяти академика Евгении Васильевны Бондаревской (01.01.1931 - 28.05.2017) / Е.В. Сторожакова // Новое прошлое. – 2017. – № 3. – С. 272-278. – DOI 10.23683/2500-3224-2017-3-272-278.
2. Асмолов А.Г. Психология становится по-настоящему действенной наукой о человеке / А.Г. Асмолов // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 3(23). – С. 33-35. – DOI 10.11621/npj.2016.0304.
3. Левина М.М. Ценностно-целевые функции личностно-ориентированного профессионального педагогического образования / М.М. Левина // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 1. – С. 35-38 // Психология обучения. – 2006. – № 7. – С. 14.
4. Шайхутдинов Т.Ф. Формирование эколого-эстетической воспитанности студентов института архитектуры и дизайна средствами изобразительного искусства / Т.Ф. Шайхутдинов, И.Т. Гайсин, Е.И. Прокофьев // Экологический консалтинг. – 2014. – № 2(54). – С. 36-41.
5. Шайхутдинов Т.Ф. Некоторые аспекты эколого-эстетического воспитания студентов института архитектуры и дизайна: сборник научных трудов / Т.Ф. Шайхутдинов // Экономика в меняющемся мире / IV Всероссийский экономический форум (Казань, 29 апреля 2020 года). – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2020. – С. 229-232.
6. Абрамова Л.Г. С.И. Гессен: мировоззрение и личность – задача образования / Л.Г. Абрамова // Вестник Самарского государственного университета. – 2008. – № 5-1(64). – С. 90-96.
7. Милованов К.Ю. Философия на службе педагогики: материалистическая концепция воспитания К.А. Гельвеция и П.А. Гольбаха / К.Ю. Милованов // Профессиональное образование и общество. – 2021. – № 4(40). – С. 277-285.

8. Ахметьянов Х.Р. К вопросу дефиниции профессионально-культурной идентичности студентов архитектурно-строительных специальностей / Х.Р. Ахметьянов // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 1(144). – С. 176-183.
9. Данченко Л.В. Модифицированный проектно-аналоговый метод обучения будущих архитекторов / Л.В. Данченко, Н.К. Туктамышов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 523.
10. Данченко Л.В. Стратегическое практическое применение модифицированного проектно-аналогового метода обучения начертательной геометрии и графике студентов-архитекторов / Л.В. Данченко, Н.К. Туктамышов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-2. – С. 279-282.
11. Рябов Н.Ф. Реальные пространственные впечатления в становлении будущего архитектора / Н.Ф. Рябов // Известия Казанского государственного архитектурно-строительного университета. – 2015. – № 1(31). – С. 47-55.
12. Рябов Н.Ф. Проектно-игровые практики в процессуальной организации образовательного пространства на примере детской архитектурно-дизайнерской школы "ДАШКА" КГАСУ / Н.Ф. Рябов, П.В. Грачев // Известия Казанского государственного архитектурно-строительного университета. – 2021. – № 3(57). – С. 61-72. – DOI 10.52409/20731523_2021_3_61.
13. Акатьева А.О. Современные информационные инструменты в методике организации архитектурного воркшопа; сборник статей / А.О. Акатьева, А.Н. Новикова // Информационно-вычислительные технологии и их приложения / Материалы XVIII Международной научно-практической конференции (Пенза, 26–27 июня 2014 года); под общей редакцией А.Н. Кошева. – Пенза: Пензенская государственная сельскохозяйственная академия, 2014. – С. 12-16.

References:

1. Storozhakova E.V. In memory of Academician Evgenia Vasilyevna Bondarevskaya (01.01.1931 - 28.05.2017) / E.V. Storozhakova // New Past. – 2017. – № 3. – Pp. 272-278. – DOI 10.23683/2500-3224-2017-3-272-278.
2. Asmolov A.G. Psychology becomes a truly effective science about human / A.G. Asmolov // National Psychological Journal. – 2016. – № 3(23). – Pp. 33-35. – DOI 10.11621/npj.2016.0304.
3. Levina M.M. Value-objective functions of personality-oriented professional pedagogical education / M.M. Levina // Pedagogical education and science. - 2005. – № 1. – Pp. 35-38 // Psychology of learning. - 2006. – № 7. – P. 14.

4. Shaikhutdinov T.F. Formation of ecological and aesthetic education of students of the Institute of Architecture and Design by means of fine arts / T.F. Shaikhutdinov, I.T. Gaisin, E.I. Prokofiev // Environmental consulting. – 2014. – № 2(54). – Pp. 36-41.
5. Shaikhutdinov T.F. Some aspects of ecological and aesthetic education of students of the Institute of Architecture and Design: collection of scientific papers / T.F. Shaikhutdinov // Economics in a Changing World / IV All-Russian Economic Forum (Kazan, April 29, 2020). – Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University, 2020. – Pp. 229-232.
6. Abramova L.G. S.I. Gessen: worldview and personality – the task of education / L.G. Abramova //

Bulletin of Samara State University. – 2008. – № 5-1(64). – Pp. 90-96.

7. Milovanov K.Yu. Philosophy in the service of pedagogy: the materialistic concept of education K.A. Helvetius and P.A. Holbach / K.Yu. Milovanov // Vocational education and society. – 2021. – № 4(40). – Pp. 277-285.

8. Akhmetyanov H.R. To the issue of defining the professional and cultural identity of students of architectural and construction specialties / H.R. Akhmetyanov // Kazan Pedagogical Journal. – 2021. – № 1(144). – Pp. 176-183.

9. Danchenko L.V. Modified design-analog method of training future architects / L.V. Danchenko, N.K. Tuktamyshov // Modern problems of science and education. - 2015. – № 5. – P. 523.

10. Danchenko L.V. Strategic practical application of the modified design-analog method of teaching descriptive geometry and graphics to students-architects / L.V. Danchenko, N.K. Tuktamyshov // Modern science-intensive technologies. - 2016. – № 9-2. – Pp. 279-282.

11. Ryabov N.F. Real spatial impressions in the formation of the future architect / N.F. Ryabov // News of Kazan State University of Architecture and Civil Engineering. – 2015. – № 1(31). – Pp. 47-55.

12. Ryabov N.F. Design and game practices in the procedural organization of educational space on the example of the children's architectural and design school "DASHKA" KGASU / N.F. Ryabov, P.V. Grachev // News of Kazan State University of Architecture and Civil Engineering. – 2021. – № 3(57). – Pp. 61-72. – DOI 10.52409/20731523_2021_3_61.

13. Akatieva A.O. Modern information tools in the methodology of organizing an architectural workshop; collection of articles / A.O. Akatieva, A.N. Novikova // Information and computing technologies and their applications / Materials of the XVIII International Scientific and Practical Conference (Penza, June 26-27, 2014); edited by A.N. Koshev. – Penza: Penza State Agricultural Academy, 2014. – Pp. 12-16.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Гришина Татьяна Владимировна (г. Казань, Россия), заместитель директора института архитектуры и дизайна, Казанский государственный архитектурно-строительный университет, e-mail: tane4.grishina@yandex.ru

Шайхутдинов Тагир Флорович (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры графического моделирования, Казанский государственный архитектурно-строительный университет, e-mail: tagirka18@mail.ru

Хабибуллин Фарид Шамилович (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры графического моделирования, Казанский государственный архитектурно-строительный университет, e-mail: iaksmin71@mail.ru

Ахметзянов Вагиз Газизович (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры графического моделирования, Казанский государственный архитектурно-строительный университет, e-mail: koncept.wagiz@yandex.ru



УДК 378.14

Педагогические условия формирования компетенции официального документирования у будущих юристов

Pedagogical conditions for the formation of the competence of official documentation at future lawyers

Сайфуллин М.Ш., УВО «Университет управления «ТИСБИ», *mar.saifullin@gmail.com*

Валеева Н.Ш., ФБГОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», *vnaila53@mail.ru*

Saifullin M., *University of management "Tisbi"*, *mar.saifullin@gmail.com*

Valeyeva N., *Kazan national research technological University*, *vnaila53@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.015

Ключевые слова: юристы, компетенция официального документирования юриста, компонентный состав компетенции, педагогическая модель ее формирования, педагогические условия.

Keywords: lawyers, competence of official documentation of a lawyer, component composition of competence, pedagogical model of its formation, pedagogical conditions.

Аннотация. В профессиональной деятельности юриста любого профиля важную роль играет оформление официальных документов, в которых закрепляются условия и результаты взаимодействия сторон. Статья посвящена актуальной проблеме определения педагогических условий формирования компетенции официального документирования, которая является ключевой для юристов.

Целью исследования является определение и обоснование педагогических условий успешного функционирования педагогической модели формирования компетенции официального документирования у будущих юристов в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

Авторы исходят из того, что базовый уровень компетенции официального документирования должен быть заложен в процессе обучения в вузе посредством использования профессионально ориентированного содержания образования, применения активных методов обучения, непрерывного мониторинга процесса ее формирования на основе разработанных диагностических средств, а практика в конкретной правовой области будет способствовать ее дальнейшему развитию.

Статья предназначена для работников системы высшего образования, исследователей.

Abstract. To perform official documents is important in the lawyer's professional activity, while the conditions and results of interaction between the bodies are fixed there. The article is devoted to the actual problem of determining the pedagogical conditions for the formation of the competence of official documentation (COD), which is key for lawyers.

The purpose of the study is to determine and substantiate the pedagogical conditions for the successful functioning of the previously developed pedagogical model for the formation of CODE among future lawyers in the process of their training.

The authors proceed from the assumption that the basic level of COD should be laid in the process of studying at the university through the use of professionally oriented educational content, the use of active teaching methods in the educational process, as well as continuous monitoring of the process of forming COD on the basis of the developed diagnostic tools, and specific practice in a particular legal area would contribute to its further development.

The article is intended for employees of the system of higher education, researchers.

Введение. В профессиональной деятельности юриста любого профиля важную роль играет оформление официальных документов, в которых закрепляются условия и результаты взаимодействия сторон. Нередко от качества составленных юридических документов, от

точности содержащихся в нем формулировок зависит эффективность функционирования как крупных организаций, предприятий, компаний, так и отдельных взаимодействующих личностей. Это означает, что в процессе профессиональной подготовки юристов в вузе необходимо уделять

серьезное внимание формированию и развитию компетенции *официального документирования* (КОД). Данную компетенцию официального документирования мы считаем ключевой для юриста.

Ранее нами было дано определение и толкование этого понятия [1]. Под компетенцией официального документирования мы понимаем «способность и готовность юриста составлять официальные правовые документы путем соблюдения установленных правил и требований, а также применения соответствующих приемов, способов и средств» [2]. Это означает, что каждый юрист на момент окончания профессионального обучения должен быть готов составлять официальные правовые документы с использованием соответствующих технологий и согласно требованиям к их содержанию и оформлению на основе имеющихся профессиональных знаний, умений, личностных качеств (самостоятельности и ответственности). Кроме того, он должен обладать способностью к саморазвитию в области юридического документотворчества.

Целью исследования является определение и обоснование педагогических условий успешного функционирования разработанной ранее педагогической модели формирования КОД у будущих юристов в процессе их обучения.

Статья подготовлена в рамках диссертационного исследования на соискание степени кандидата педагогических наук и содержит его основные идеи, определения и положения, апробированные на научных конференциях и в журнальных статьях [1;2;5;9].

Материалы и методы исследования

Проведенный нами теоретический анализ педагогической литературы, посвященной проблеме компетентного подхода к профессиональному образованию, привел нас, вслед за Михалкиной Е.В., к пониманию компетенции «как поведенческой характеристики, которая может демонстрироваться индивидом в различных жизненных ситуациях». Различные компетенции (личностные, социальные, когнитивные, профессиональные), в свою очередь, «формируют совокупность характеристик индивида (компетентность), влияющую на успешность его деятельности» [3, с.15].

Исходя из такого понимания, мы считаем, что компетенция официального документирования как одна из обязательных характеристик личности юриста включает личностную, функциональную и рефлексивную составляющие, взаимосвязанные друг с другом и

взаимовлияющие друг на друга. Так, знания влияют на развитие умений и дают возможность решать поставленные задачи, формирование и использование знаний, способность их реализации в деятельности определяют качества личности. В то же время, изменяя поведение, специалист может приобрести новые знания, что, в конечном итоге, может повлиять на качества его личности.

Рассмотрим содержание выделенных компонентов компетенции официального документирования. *Личностный компонент* содержит, на наш взгляд, профессионально значимые качества личности юриста, ценностные ориентации и мотивы деятельности. Положительная мотивация является необходимым условием «ценностного осмысления отношения субъекта к содержанию и результату своей активности» [4, с.164]. Также в содержание личностной составляющей изучаемой компетенции мы включаем такие профессионально-личностные качества юриста, как ответственность, добросовестность, аккуратность и собранность в работе, работоспособность, высокий уровень исполнительской дисциплины, принципиальность, инициативность, честность, внимательность, скрупулезность. Также в работе над документами необходимы грамотность и усидчивость.

Сформированность личностного компонента компетенции официального документирования юриста можно выявить по наличию положительного отношения к данному направлению профессиональной деятельности; пониманию ее значимости и убежденности в ее ценности, сознательного стремления к ее добросовестному выполнению; наличию личностных качеств, необходимых для ее эффективного выполнения [5].

В следующий компонент компетенции – *функциональный* – мы включаем юридические знания (нормативные, правотворческие и правоприменительные) и систему умений и навыков (умений составлять акты, нормативно-правовые предписания, процессуальные документы, постановления, протоколы и др.), необходимых для реализации правовой деятельности.

Умение составить юридический документ – «один из важнейших профессиональных навыков юриста; каждый из них имеет определенные требования как к своей форме, так и к содержанию, при несоблюдении этих требований он может быть признан юридически ничтожным» [6, с.69]. Поэтому ясность и точность текста

юридического документа требует от специалиста знаний юридических терминов и навыков их грамотного использования, способности четко структурировать текст документа в целом и отдельные предложения, умений обходиться ограниченными сочетаниями слов, виртуозно использовать вводные слова и обороты, дополнения, уточнения.

Оценить сформированность функционального компонента компетенции официального документирования у специалиста можно по наличию у него способности оперировать основными понятиями и терминами официального документооборота, нормативами оформления и составления документов в соответствии с требованиями законодательства, культуры письменной речи и юридической грамотности.

Осмысление юристом собственной личности и профессиональной деятельности характеризует *рефлексивный компонент КОД*. Он предполагает, что юрист способен осознавать трудности, которые он испытывает при составлении официальных документов, выявить их причины и реализовать такое поведение, которое позволит ему развиваться в данной деятельности. Как замечает Е.В. Бондарева, именно рефлексивный компонент «определяет уровень самооценки, ответственности за результаты деятельности и самореализации в ней» [7], которые и являются, на наш взгляд, признаками сформированности рефлексивного компонента компетенции официального документирования юриста.

Выделенные нами компоненты КОД, как отмечалось выше, непосредственно связаны между собой и влияют друг на друга. Так, качества личности определяют содержание, процесс формирования и использования знаний, способы реализации деятельности; знания создают основу для решения поставленных задач; мотивы побуждают и поддерживают активность профессионала. Рефлексивный компонент, который проявляется в форме самооценки, самоконтроля и самокоррекции, создает импульс к дальнейшему саморазвитию, самосовершенствованию посредством непрерывного самообразования и самовоспитания [2].

Вместе с тем, как показывает изучение опыта организации юридического образования, до сих пор не создана система целенаправленного формирования КОД; данная компетенция, безусловно, имеется у выпускников на разных уровнях ее развития, но поскольку этот процесс носит неуправляемый характер, то невозможно рассчитывать на гарантированный результат. Мы

придерживаемся той точки зрения, что еще в начале профессионального образования должны быть запланированы его результаты в виде системы универсальных, общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций, которые в основном прописаны во ФГОС ВО соответствующих направлений. Однако образовательные стандарты не в состоянии учитывать все нюансы профессиональной деятельности выпускников; их можно понять только из анализа соответствующих Профессиональных стандартов, а также изучая реальную практическую деятельность специалистов.

В результате именно такого исследовательского поиска нами была выявлена и определена КОД, обоснована ее ключевая роль для успешной деятельности профессиональных юристов, а также спроектирована педагогическая модель формирования компетенции официального документирования у студентов бакалавриата юридического направления подготовки.

Наша педагогическая модель отвечает всем предъявляемым современным требованиям, и характеризуется такими свойствами, как: прогностичность, гуманистическая направленность, акмеологическая направленность, концептуальность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [8]. Она содержит целевой, методологический, процессуально-деятельностный, диагностический блоки и блок анализа результатов реализации модели и коррекции ее структурных элементов, каждый из которых занимает в системе определенное место и выполняет свою особую роль [9].

Цель (*целевой блок*) нашей системы определяется внешним фактором – социальным заказом на подготовку бакалавров, обладающих КОД, который формируется под влиянием требований профессионального стандарта юристов и требований ФГОС ВО 3++ для бакалавров направления подготовки 40.03.01 Юриспруденция [10]. Эта цель является прообразом конечного результата функционирования нашей педагогической системы, в силу чего она определяет все ее основные параметры. На уровне этого блока конечная цель разбивается на конкретные задачи (формирование личностного, функционального и рефлексивного компонентов КОД).

Методологический блок педагогической модели составляет теоретико-методологическую базу формирования КОД и включает в себя методологические подходы: компетентностный,

аксиологический, деятельностный, контекстный и личностно-ориентированный, а также дидактические принципы: системности и последовательности, интеграции педагогической и профессиональной деятельности, структурно-функционального единства, индивидуализации процесса обучения.

Выделенные методологические подходы задают педагогической системе параметры, определяющие характер и направленность образовательного процесса (выраженность результатов обучения в терминах компетенций; опора на ценности будущей профессиональной деятельности; преимущественное использование активных и интерактивных методов в образовательном процессе; возможность выстраивания индивидуальной траектории обучения студентов; использование профессионально-ориентированного содержания учебной деятельности). Принципы, лежащие в основе предложенной педагогической системы, предъявляют к учебному процессу соответствующие требования (соответствие обучения логике процесса познания; использование в процессе обучения опыта применения социальных и правовых норм; объединение организационного, содержательного и деятельностного компонентов педагогической деятельности по формированию КОД; учет индивидуальных психологических особенностей обучающихся).

Процессуально-деятельностный блок педагогической модели объединяет методы деятельности преподавания и деятельности учения в процессе формирования КОД. Преподаватель осуществляет подготовку и проведение различных форм учебной деятельности (лекций, практических занятий, семинаров и др.) Обучающиеся реализуют такие виды деятельности, как изучение нормативно-правовых документов, решение ситуационных задач, выполнение обучающих тестов и др. Поскольку деятельность преподавания и деятельность учения – это две стороны образовательного процесса, имеющего единую цель, они должны быть тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены и гармонизированы.

Диагностический блок включает в себя методы оценки степени развития КОД у студентов – будущих юристов в соответствии с уровнями: понимания, стартового развития, развития. В их число входят: устный опрос, тестирование по изучаемому предмету, решение ситуационных задач, диагностика профессионально значимых качеств, которые в совокупности позволяют оценить уровень

сформированности изучаемой компетенции обучающихся.

Последний блок – *блок анализа результатов реализации модели и коррекции ее структурных элементов* дает возможность определить эффективность педагогической модели формирования компетенции официального документирования у будущих юристов и, при необходимости, позволяет корректировать ее функционирование в целях повышения результативности процесса в целом.

Так выглядит спроектированная нами педагогическая модель формирования КОД, однако обеспечить решение актуальной на сегодняшний день задачи – повышения профессиональной компетентности будущих юристов за счет развития у них компетенции официального документирования – будет возможным, если будут созданы определенные педагогические условия ее функционирования. Подбор и обеспечение необходимых и достаточных педагогических условий для успешного функционирования разработанной педагогической системы является основной задачей данного исследования.

Результаты исследования. Анализ различных точек зрения на понятие «педагогические условия» показал их множественность и разнообразие видов. Не приводя деталей этого анализа в данной статье, отметим, что для обеспечения успешного функционирования педагогической модели формирования КОД у студентов юридических специальностей, на наш взгляд, наиболее подходящими будут именно *организационно-педагогические условия*, под которыми мы, вслед за С.Н. Павловым, будем понимать «совокупность объективных возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей, а также обстоятельств взаимодействия субъектов педагогического процесса, которые являются результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов) для достижения цели педагогической деятельности» [11, с.44].

Нами выделены следующие организационно-педагогические условия, которые будут способствовать успешному формированию КОД у студентов юридического направления подготовки бакалавров:

- 1) интенсификация обучения студентов за счет использования профессионально ориентированного содержания;
- 2) использование в образовательном процессе активных методов обучения;

3) непрерывный мониторинг процесса формирования компетенции официального документирования на основе разработанного диагностического инструментария.

1. Наиболее важная составляющая образовательного процесса – это содержание обучения, которое в наибольшей степени связано с будущей профессиональной деятельностью и наиболее полно отражает ее суть и особенности. Содержание учебных дисциплин зависит от целей обучения, категории обучающихся студентов, уровня подготовки преподавателя. Основное требование к содержанию учебной дисциплины заключается в том, чтобы не только передать студентам основные сведения по изучаемой тематике, но и помочь им установить связи между разными частями дисциплины, сформировать системное, комплексное понимание изучаемого предмета. Только такое содержание может стать основой для формирования соответствующей компетенции; это в полной мере относится к компетенции официального документирования. Следовательно, каждая профессиональная дисциплина учебного плана подготовки юристов должна содержать разделы, отражающие специфику соответствующего официального документа и требования к его составлению. Для понимания этой специфики у студентов должна быть возможность изучать, анализировать и сопоставлять реальные юридические документы (как их положительные образцы, так и содержащие типичные ошибки). Такой подход к отбору содержания дисциплины будет способствовать более глубокому пониманию и усвоению соответствующих законов, нормативных документов и практики их применения, что составляет основу для успешной профессиональной деятельности юристов.

2. Использование активных методов в обучении юристов (кейс-технологии, анализ смоделированных или реальных ситуаций и поиск их разрешения, деловые игры, баскет-метод, основанный на имитации ситуации) предполагает взаимодействие студентов с преподавателем в течение всего учебного процесса, а также их самостоятельность в поиске решений поставленных задач, что способствует достижению более успешных результатов. Без использования перечисленных методов формирование КОД в образовательном процессе, на наш взгляд, не имеет никаких шансов на успех. Только систематическая и планомерная практическая работа с юридическими документами позволит студентам научиться применять требования и правила по их составлению, что, в конечном счете, приведет к

искомому результату – сформированной компетенции официального документирования.

3. Цель непрерывного мониторинга заключается в отслеживании процесса формирования и развития данной компетенции у студентов для выявления его эффективности и, при необходимости, внесения соответствующих корректив на всех его стадиях. Это означает, что необходимо составить пакет диагностических инструментов, способных определять уровень знаний, умений и навыков, выраженных в терминах компетенций, адекватных требованиям профессиональных стандартов. Предложенный нами педагогический мониторинг процесса формирования компетенции официального документирования у будущих юристов соответствует следующим требованиям: объективности, надежности, валидности, систематичности и гуманистической направленности. Непрерывность мониторинга предполагает использование различных видов контроля: стартового, текущего, финишного, для проведения которых подбираются адекватные методы оценки – устный опрос, анализ документов, отражающих результаты учебной деятельности студентов (текстов курсовых работ, отчетов о производственной практике), решение ситуационных задач, психологическое тестирование и анкетирование. Результатом мониторинга станет выявление достигнутого уровня сформированности КОД; мы выделяем три уровня: низкий (уровень понимания сути КОД и ее необходимости в профессиональной деятельности), средний (уровень стартового развития КОД, предполагающий владение методами самостоятельной работы для последующего ее совершенствования), высокий (уровень развития КОД, адекватный требованиям профессионального стандарта юриста, обеспечивающий успешную практическую деятельность по специальности).

Спроектированная нами педагогическая модель формирования КОД и обоснование необходимых и достаточных условий ее успешного функционирования обеспечит решение актуальной на сегодняшний день задачи развития профессиональной компетентности будущих юристов за счет развития у них компетенции официального документирования.

Опытно-экспериментальная апробация модели в рамках экспериментальной базы нашего исследования подтвердила эффективность ее функционирования.

Заключение. В настоящее время предпринимаются многочисленные попытки решения актуальной проблемы повышения

качества профессионального образования за счет планирования образовательных результатов в виде набора компетенций, предписанных соответствующими профессиональными стандартами. Это в полной мере касается юридического образования, в рамках которого в качестве одной из ключевых компетенций, нами выявлена компетенция официального документирования. Ее ключевой характер обусловлен тем, что оформление официальных документов, в которых закрепляются условия и результаты взаимодействия сторон, составляют одну из важнейших задач профессиональной деятельности юристов любого профиля, от качества решения которой напрямую зависит ее успешность.

В статье приводится авторское определение КОД, которое мы понимаем, как способность и готовность юриста составлять официальные правовые документы путем соблюдения установленных правил и требований, а также применения соответствующих приемов, способов и средств. Авторами предложена педагогическая модель образовательного процесса, нацеленного на формирование этой компетенции в стенах вуза; она характеризуется такими свойствами, как: прогностичность, гуманистическая направленность, акмеологическая направленность, концептуальность, управляемость, эффективность, воспроизводимость, и содержит целевой, методологический, процессуально-деятельностный, диагностический блоки и блок анализа результатов реализации модели и коррекции ее структурных элементов, каждый из которых занимает в системе определенное место

и выполняет свою особую роль. Авторами выделены организационно-педагогические условия, которые будут способствовать успешному формированию КОД у студентов юридического направления подготовки бакалавров:

- интенсификация обучения студентов за счет использования профессионально ориентированного содержания;
- использование в образовательном процессе активных методов обучения;
- непрерывный мониторинг процесса формирования компетенции официального документирования на основе разработанного диагностического инструментария.

Предложенный набор организационно-педагогических условий мы считаем необходимым и достаточным, однако не исключаем возможности его корректировки и дополнения, поскольку цель нашей системы определяется внешним фактором – социальным заказом на подготовку бакалавров, обладающих КОД, который формируется под влиянием требований профессионального стандарта юристов и требований ФГОС ВО 3++ для бакалавров направления подготовки 40.03.01 Юриспруденция. Поэтому изменение одного из этих факторов может привести к некоторым трансформациям предлагаемой педагогической системы, а также к необходимости уточнения условий ее успешного функционирования. Следовательно, предложенная модель и условия ее реализации представляют собой открытую динамическую систему, параметры которой находятся в зависимости от многих факторов.

Литература:

1. Сайфуллин М.Ш. Компетенция официального документирования как основа профессиональной деятельности юриста / М.Ш. Сайфуллин // Социально-гуманитарные науки и практики в XXI веке: человек и общество в меняющемся мире / Материалы семнадцатой международной весенней научной конференции; под общ. ред. проф. В.П. Шалаева. – Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2021. – 212 с. – С. 183-186.
2. Сайфуллин М.Ш., Валеева Н.Ш. Компетенция официального документирования как запланированный результат подготовки юристов / М.Ш. Сайфуллин, Н.Ш. Валеева // Научно-практический журнал Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 3(132). – С. 189-192.
3. Михалкина Е.В. Компетенции и компетентность: эволюция национальных концепций и синтез теоретических подходов / Е.В. Михалкина, Л.С. Скачкова, Н.В. Усатенко // TERRA ECONOMICUS. – 2011. – Т. 9. – № 4. – Ч. 2. – С. 12-17.
4. Магомедова Р.М. Сущность и структура профессиональной компетентности будущего юриста / Р.М. Магомедова, Ш.И. Булуева // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 3(78). – С. 163-164.
5. Сайфуллин М.Ш. Сущность и структура компетенции официального документирования юриста / М.Ш. Сайфуллин // Инновационные научные исследования. – 2021. – № 12-1(14). – С. 92-100. ISSN 2713-0010.
6. Кирова Г.Ф. О формировании коммуникативной компетенции будущих юристов / Г.Ф. Кирова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 63-71.
7. Бондарева Е.В. Профессиональная компетентность специалиста в условиях становления

информационного общества / Е.В. Бондарева // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6: Университетское образование. – 2003. – № 6. – С. 44-48.

8. Шурикова Л.Г. Формирование базового уровня нормативно-правовой компетентности студентов направления подготовки 18.03.01 Химическая технология: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шурикова Лариса Геннадьевна. – Казань, 2017. – 185 с.

9. Сайфуллин М.Ш. Педагогическая модель формирования компетенции официального документирования у будущих юристов / М.Ш. Сайфуллин, Н.Ш. Валеева // Глобальный научный

потенциал. – 2022. – № 10(139). – С. 195-199.

10. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 13 августа 2020 г. № 1011 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/400301_B_3_07092020.pdf

11. Павлов С.Н. Педагогическое обеспечение управленческой деятельности вуза по созданию имиджа / С.Н. Павлов // Педагогический журнал. – 2012. – № 5-6. – С. 31-50.

References:

1. Sayfullin M.S. The competence of official documentation as the basis of a lawyer's professional activity / M.S. Sayfullin // Social and humanitarian sciences and practices in the XXI century: human and society in a changing world / Materials of the seventeenth International Spring Scientific Conference; edited by Prof. V.P. Shalaev. – Yoshkar-Ola: Volga State Technological University, 2021. – 212 p. – pp. 183-186.

2. Sayfullin M.Sh., Valeeva N.Sh. Competence of official documentation as a planned result of training lawyers / M.Sh.Sayfullin, N.Sh.Valeeva // Scientific and practical journal Global scientific potential. – 2022. – № 3(132). – Pp. 189-192.

3. Mikhalkina E.V. Competence and competency: evolution of national concepts and synthesis of theoretical approaches / E.V. Mikhalkina, L.S. Skachkova, N.V. Usatenko // TERRA ECONOMICUS. – 2011. – Vol. 9. – № 4. – Part 2. – Pp. 12-17.

4. Magomedova R.M. The essence and structure of professional competence of a future lawyer / R.M. Magomedova, Sh.I. Bulueva // The world of science, culture, education. – 2019. – № 3(78). – Pp. 163-164.

5. Sayfullin M.S. The essence and structure of the competence of the official documentation of a lawyer / M.S. Sayfullin // Innovative scientific research. – 2021. – № 12-1(14). – С. 92-100. ISSN 2713-0010.

6. Kirova G.F. On the formation of the communicative competence of future lawyers / G.F. Kirova // Bulletin of

the Orenburg State University. – 2015. – № 2. – Pp. 63-71.

7. Bondareva E.V. Professional competence of a specialist in the conditions of the formation of the information society / E.V. Bondareva // Bulletin of Volgograd State University. Series 6: University education. – 2003. – № 6. – Pp. 44-48.

8. Shchurikova L.G. Formation of the basic level of normative and legal competence of students of the training direction 18.03.01 Chemical technology: diss. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Shchurikova Larisa Gennadievna. – Kazan, 2017. – 185 p.

9. Sayfullin M.S. Pedagogical model of formation of competence of official documentation at future lawyers / M.S. Sayfullin, N.S. Valeeva // Global scientific potential. – 2022. – № 10(139). – Pp. 195-199.

10. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 1011 dated August 13, 2020 "On the approval of the federal state educational standard of higher education – Bachelor's degree in the field of training 40.03.01 Jurisprudence [Electronic resource]. – Access mode http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/400301_B_3_07092020.pdf

11. Pavlov S.N. Pedagogical support of the management activity of the university to create an image / S.N. Pavlov // Pedagogical journal. – 2012. – № 5-6. – Pp. 31-50.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Сайфуллин Марат Шамильевич (г. Казань, Россия), УВО «Университет управления «ТИСБИ», e-mail: mar.saifullin@gmail.com

Валеева Наиля Шаукатовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, зав. каф. социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: vnaila53@mail.ru

УДК 378.147

Контекстный подход в обучении иностранному языку как основа интеграционных процессов в профессиональном образовании

Contextual Approach in Teaching a Foreign Language as a Basis for Integration Processes in Vocational Education

Князькова О.И., Рязанский государственный агротехнологический университет имени П.А. Костычева, *paola1210@mail.ru*

Чивилева И.В., Рязанский государственный агротехнологический университет имени П.А. Костычева, *tchivirika@inbox.ru*

Романов В.В., Рязанский государственный агротехнологический университет имени П.А. Костычева, *valvicromanov@mail.ru*

Жебряткина И.Я., Академия ФСИН России, г. Рязань, *miss.zhebratkina@mail.ru*

Knyazkova O., Ryazan State Agrotechnological University Named after P.A. Kostychev, *paola1210@mail.ru*

Chivileva I., Ryazan State Agrotechnological University Named after P.A. Kostychev, *tchivirika@inbox.ru*

Romanov V., Ryazan State Agrotechnological University Named after P.A. Kostychev, *valvicromanov@mail.ru*

Zhebratkina I., Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, *miss.zhebratkina@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.016

Ключевые слова: контекстный подход, практико-ориентированное обучение, метод Генриха Шлимана, аграрное образование, цифровые технологии, иноязычная коммуникативная компетенция, междисциплинарная интеграция.

Keywords: contextual approach, practice-oriented learning, Heinrich Schliemann's method, agricultural education, digital technologies, foreign language communicative competence, interdisciplinary integration.

Аннотация. Актуальность данной работы обусловлена все возрастающим интересом к обучению иностранному языку как инструменту профессиональной подготовки специалистов аграрной области. Цель статьи заключается в изучении сущности, основных принципов и особенностей реализации контекстного подхода в практико-ориентированном обучении иностранному языку в аграрных вузах. Особое внимание уделяется способам адаптации данного подхода к нынешним реалиям аграрного образования, глобальной цифровизации образования, а также развитию междисциплинарной интеграции как средства создания единого образовательного пространства. Авторы также рассматривают возможность применения метода изучения иностранных языков Генриха Шлимана в контексте практико-ориентированного развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов аграрных вузов и обосновывают его состоятельность при условии его обогащения элементами цифровых технологий (образовательных платформ, компьютерных приложений и программ. Отдельно подчеркивается актуальность создания и применения интеллект карт (*mind maps*) как инструмента визуализации и закрепления изучаемого материала. Авторами доказана важность взаимодействия преподавателей гуманитарных и специальных дисциплин с целью создания единой образовательной среды, в том числе иноязычной, как средства обеспечения обучающихся условиями, необходимыми для их личностного и профессионального становления и развития в выбранной аграрной сфере деятельности. Статья предназначена для педагогов, ведущих работу в образовательных учреждениях высшего образования аграрного профиля.

Abstract. *The relevance of this work is due to the ever-increasing interest in teaching a foreign language as a tool for the professional training of specialists in the agricultural sector. The purpose of the article is to study the essence, basic principles and features of the implementation of the contextual approach in practice-oriented teaching of a foreign language in agricultural universities. Special attention is paid to ways to adapt this approach to the current realities of agricultural education, the global digitalization of education, as well as the development of interdisciplinary integration as a means of creating a single educational environment. The authors also consider the possibility of applying the method of learning Heinrich Schliemann's foreign languages in the context of the practice-oriented development of foreign language communicative competence of students of agricultural universities and substantiate its viability, provided it is enriched with elements of digital technologies (educational platforms, computer applications and programs). Separately, the relevance of creating and applying intelligence is emphasized: mind maps as a tool for visualizing and consolidating the studied material. The authors proved the importance of interaction between teachers of the humanities and special disciplines in order to create a unified educational environment, including foreign language, as a means of providing students with the conditions necessary for their personal and professional development and development in selected agrarian field of activity. The article is intended for teachers working in higher educational institutions in the agricultural profile.*

Введение. Несмотря на огромное количество проверенных и новаторских методик обучения иностранному языку, проблема эффективного овладения иноязычными коммуникативными компетенциями по-прежнему актуальна. Развитие цифровых технологий, тенденции к глобализации и интеграции образования обуславливают постоянное обновление существующих методик и технологий обучения иностранному языку. Отдельного внимания заслуживают вопросы практико-ориентированного обучения, не столько оснащение студентов необходимыми иноязычными знаниями и умениями, сколько применение этих навыков в ходе учебной, научной и производственной деятельности.

Аграрное образование развивается быстрыми темпами, и владение иностранным языком является неременным атрибутом активного участника сельскохозяйственной сферы сегодня. Однако перед преподавателями аграрных вузов стоит непростая задача – оснастить будущих специалистов необходимым комплексом иноязычных навыков в рекордно короткие сроки.

Некоторое время назад особой популярностью пользовался грамматико-переводной метод обучения иностранному языку: студенты изучали иноязычную литературу по специальности, знакомясь тем самым с достижениями науки за рубежом, расширяя и углубляя собственные знания и совершенствуя навыки перевода. Данный метод обучения был адаптирован к существующей в те времена модели обучения и не вызывал у студентов затруднения.

В наше время особую ценность приобретают иноязычные коммуникативные навыки, на рынке труда, особым спросом пользуются специалисты, способные общаться на языке устно и письменно, что, в свою очередь подразумевает владение грамматикой и синтаксисом изучаемого языка, необходимым для конкретной области

знания словарным запасом, а также отсутствие психологического и языкового барьеров. Практика показывает, что выпускники школ, выбравшие аграрную сферу для своего профессионального становления, не демонстрируют уровня знаний, достаточного для активного погружения в иноязычную профессиональную среду, имея средний уровень подготовки в области грамматики и практически нулевой (если мы говорим об общеобразовательных классах, не подразумевающих углубленного изучения аграрного дела) в области терминологии. Кроме того, большинство студентов не имеют навыка прямого общения на языке, не говоря уже об общении с носителями языка или представителями зарубежной аграрной сферы.

В связи с этим представляется целесообразным рассмотреть контекстный подход обучения иностранному языку и оценить возможность его адаптации для использования в реалиях отечественных аграрных вузах.

Материалы и методы. В целях всестороннего изучения содержания контекстного обучения иностранному языку и возможных способов адаптации данного подхода к нынешним реалиям аграрного образования нами были изучены

- основные теоретические принципы данного подхода (по А.А. Вербицкому);
- основы теории дистанционного и гибридного обучения и их характерные особенности;
- особенности применения цифровых технологий (обучающих программ, образовательных платформ, электронных баз данных, видеоигр и т.д.);
- понятие межпредметной интеграции, ее основные характеристики и способы развития в условиях высшего аграрного образования;

– понятие универсальных учебных действий и особенности их формирования и развития в ходе практико-ориентированного обучения иностранному языку в аграрном вузе;

– подход Генриха Шлимана и его метод изучения языков.

В ходе проведения педагогического эксперимента были использованы следующие методы исследования:

- анализ литературы;
- изучение и систематизация материала;
- сравнение;
- индукции;
- дедукция;
- моделирование ситуаций профессиональной деятельности;
- анкетирование и опрос (на заключительном этапе).

Методология исследования. В основе контекстного подхода, одним из виднейших представителей которого являлся А.А. Вербицкий, лежит преобразование чисто учебной деятельности в учебно-профессиональную.

По мнению А.А. Вербицкого, контекстное обучение нацелено на последовательное моделирование «предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности студентов с помощью всей системы традиционных и инновационных» [1] форм, методов и средств обучения. Иными словами, иноязычные коммуникативные умения и навыки студентов аграрных направлений формируются в ходе погружения в содержание специальных дисциплин. Это подразумевает не только изучение терминологии и работу с иноязычными базами данных по выбранному профилю, но и изучение роли специалистов данного профиля в обществе, рассмотрение профессиональных перспектив, знакомство с зарубежным опытом, анализ вклада, привнесенного специалистами отдельного вуза в развитие отечественной аграрной науки в целом и отдельно ее области в частности и многое другое.

В целях всестороннего анализа контекстного подхода в обучении иностранному языку в аграрном вузе рассмотрим основные принципы в теории.

1. Принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность. Так, задача преподавателя – подобрать наиболее подходящие для конкретной группы обучающихся методы и формы проведения занятий, проанализировав профессиональные и личные интересы студентов, их психологические особенности (тип

темперамента, темпы усвоения материала), уровень владения иностранным языком, увлечения. Как правило, осознание практической направленности занятий и учитывание преподавателем индивидуальных пожеланий студентов прямо пропорционально степени их заинтересованности и вовлеченности в обучение.

2. Принцип проблемности содержания обучения также находит отражение в ходе планирования аудиторной и самостоятельной работы, при этом выбор тем для обсуждения основывается на их актуальности для конкретной учебной группы.

3. Принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования [13]. Приветствуется практика различных форм занятий, творческий подход, как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. К примеру, студентов направлений Зоотехния и Ветеринария увлечет проведения занятия-лекции на иностранном языке в виварии или лаборатории, а также выездное занятие на ферме или ином предприятии. Обучающимся направления Агрохимия и агропочвоведение подойдет занятие-экскурсия в университетском парке с наглядной демонстрацией типов почв и видов растений, конспектированием иноязычных терминов, схематичным зарисовыванием частей растений и т.д.

4. Принцип ведущей роли совместной деятельности, как правило, легко реализуется в контексте обучения иностранному языку. Обилие работы в парах и малых группах, разработка проектов, викторины и игры, внедрение элементов дистанционного обучения, и как следствие, практика гибридного обучения – все это нацелено на стимулирование иноязычной коммуникации студентов.

5. Принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий [14] находит отражение в организации как аудиторных занятий, так и самостоятельной работы. Например, навыки чтения, столь необходимые для профессиональной реализации в научной сфере, развиваются не за счет чтения текстов учебника, а в ходе поиска информации для творческих проектов и в процессе разбора работ оппонентов в мини игре; навыки работы в сети развиваются при ознакомлении с программой для составления тестов, образовательной платформой для проведения занятий в дистанционном формате и многое другое.

6. Принцип открытости (использование и адаптация элементов любых педагогических

технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов). Чуть позже будет рассмотрен метод обучения иностранному языку по Шлиману и его способы реализации в рамках контекстного обучения.

7. *Принцип единства обучения и воспитания личности профессионала.* Обучение иноязычным коммуникативным навыкам в рамках выбранной профессии идет параллельно с развитием профессионально-значимых личностных качеств, универсальных учебных действий студентов – самоорганизованности, рефлексии, навыка командной работы и т.д. Изучение истории вуза и отечественного аграрного образования, рассмотрение вопросов профессиональной этики также положительно сказывается на формировании культуры молодого специалиста.

Как видим, принципы контекстного подхода отображаются в каждом компоненте системы обучения иностранному языку.

Однако реализация данного подхода в реалиях отечественных аграрных вузов возможна лишь при условии адаптации его к современным требованиям со стороны образования и работодателей. Так, эффективность практико-ориентированного обучения иностранному языку в рамках контекстного подхода может быть достигнута за счет внедрения следующих элементов:

– *Проведение отдельных занятий в дистанционном формате (элементы гибридного обучения)* позволяют не только разнообразить учебный процесс, что положительно отразится как на мотивации студентов к изучению, так и на совершенствовании навыка компьютерной грамотности, но и помогут решить проблему посещаемости и снизить количество пропусков занятий. Творческий подход к наполнению аудиторных занятий способствует развитию научных и деловых производственных связей – активное использование образовательных платформ и мессенджеров делает возможность кооперацию с другими вузами аграрного сектора, как отечественными, так и зарубежными. Также возможно развитие партнерских отношений с сельскохозяйственными предприятиями.

– В настоящее время особенно актуально решение педагогических проблем *профорientации* с помощью цифровых ресурсов. Так, обучающиеся под руководством преподавателя могут организовать и провести занятие-экскурсию (в том числе и для студентов из других стран, если мы говорим о дистанционном формате подобных мероприятий), в ходе которого будут освещены основные

аспекты учебы в вузе, возможные пути реализации творческих способностей студентов, содержание производственной практики и вопросы профессиональной реализации молодых специалистов.

– Использование *цифровых интеллектуальных карт (mind maps)*, созданных в специальных программах (MindMeister и т.д.) «возможно не только в ходе аудиторных занятий по иностранному языку и при подготовке к ним, но также в процессе самостоятельной работы студентов в ходе всего обучения в вузе» [3]. Сам процесс составления подобных карт «помогает овладеть информацией наиболее комплексно, обеспечивает междисциплинарную интеграцию всех сфер аграрного знания, а также способствует развитию профессионально значимых качеств личности: инициативности, способности творчески мыслить и навыка командной работы» [3].

Контекстный подход к практико-ориентированному обучению иностранному языку способствует укреплению структурно-логических связей между отдельными учебными дисциплинами вузовского курса (иностранному языку и специальные дисциплины), а, следовательно, развитию межпредметной интеграции и формированию единого образовательного пространства. Дублирование содержания специальных дисциплин в ходе изучения иностранного языка в вузе не только представляется вполне возможным и логичным, но и открывает широкий простор для воплощения самых разнообразных образовательных идей. В ходе подобного планирования аудиторной и самостоятельной работы студентов основной акцент делается не на многократное повторение грамматики и лексики, а на глубокую межпредметную интеграцию профессионально-ориентированных знаний и умений, см. рисунок 1.

Межпредметная интеграция может рассматриваться не только как средство обучения, но и как его цель. С одной стороны, дублирование содержания специальных дисциплин в ходе разработки программ по иностранному языку способствует совершенствованию иноязычной компетентности обучающихся. С другой стороны, межпредметная интеграция предполагает постоянное систематическое повторение и углубление профессиональных знаний, в том числе и посредством работы с иноязычными источниками и коммуникации с зарубежными представителями аграрного сектора, что ведет к совершенствованию профессиональной компетентности будущих специалистов.



Рисунок 1. – Механизм межпредметной интеграции в аграрном вузе

Рассматривая контекстный подход в обучении иностранному языку студентов аграрных вузов, будет интересным изучить также метод изучения языков, предложенный Генрихом Шлиманом еще в XIX веке.

В основе его метода, благодаря которому Шлиман смог изучить 14 языков и стать полиглотом, лежало чтение параллельных текстов, что позволяло сразу же окунуться в реальный язык, а также читать, не обращаясь к словарям. Так, адаптируя данный метод обучения к изучению иностранного (английского) языка в контексте сельскохозяйственных направлений, можно предположить, что рационально в самом начале предложить студентам детально разобрать, а после выучить наизусть отрывок из учебника по специальности, при этом сопроводив его качественным переводом. С учетом того, что студенты владеют языком на базовом уровне, им будет понятен общий смысл и структура текста, и наиболее трудным аспектом в изучении станут термины, характерные для конкретной области аграрного знания. Тот факт, что изучаемая информация, во-первых, имеет непосредственное отношение к сфере их профессиональных интересов, и, во-вторых, поможет им при ответах на занятиях по специальным дисциплинам, дополнительно стимулирует их к изучению. По

Шлиману, обучение иностранному языку было цикличным и проходило следующие этапы:

1) чтение параллельных текстов на иностранном и русском языках, сравнение грамматических конструкций с опорой на уже имеющиеся иноязычные знания, особенности использования лексических единиц (многозначные слова, контекстуальный перевод, управление глаголов и др.), отработка произношения (запись транскрипции, прослушивание) терминов;

2) заучивание предложенного отрывка текста наизусть;

3) написание собственного небольшого текста научной тематики с использованием изученных слов с целью практики применения их в речи;

4) проверка текстов преподавателем, выявление недочетов и ошибок (на продвинутой стадии изучения можно предложить студентам обменяться текстами и проверить работы друг друга);

5) отработка навыка произношения в ходе устной презентации выученного материала.

Результаты исследования. Так, в целях эксперимента студентам направления 36.03.02 Зоотехния на первом занятии по английскому языку в вузе был предложен отрывок текста

специализированного текста (адаптированный перевод методических рекомендаций по дисциплине Разведение КРС), включавший в себя:

– односложные (pedigree, performance) и сложные термины (animal breeding, production milk and butterfat), среди них – слова, имеющие общепотребительное значение и значение терминологическое (appearance – внешний вид, внешность, явление, экстерьер и т.д.);

– такие грамматические конструкции, как предложения времени и условия (If the purpose is to raise cattle to market as beef, beef breeds are to be studied), модальные глаголы в активном и пассивном залогах (Before selecting a certain breed the owner should determine the purpose of animal breeding), герундий и повелительное наклонение (Selecting individual animals pay attention to the following factors). Что касается видовременных форм, то в текстах научной тематики, как правило, используются времена группы Simple \ Indefinite.

Студентам были предложены следующие задания:

1. Read the text. Pay attention to the usage of the unknown words. Try to guess their meaning by the context.
2. Read the text and compare it with the translation.
3. Visualize the information. Make up a mind map using symbols, drawings, generate associations, etc.
4. Learn the definitions of the terms. Reproduce them aloud.
5. Get ready and reproduce the whole text.
6. Choose 5 words and make up your own definitions for them (or lists of associations). Let your groupmates guess the words.
7. Take a sheet of paper and write down 5 beginning for the sentences. Exchange the sheets with your partner and continues the sentences.
8. Make up a mind map (a scheme) and let your partner reproduce the studied information in look-up-and-say manner.

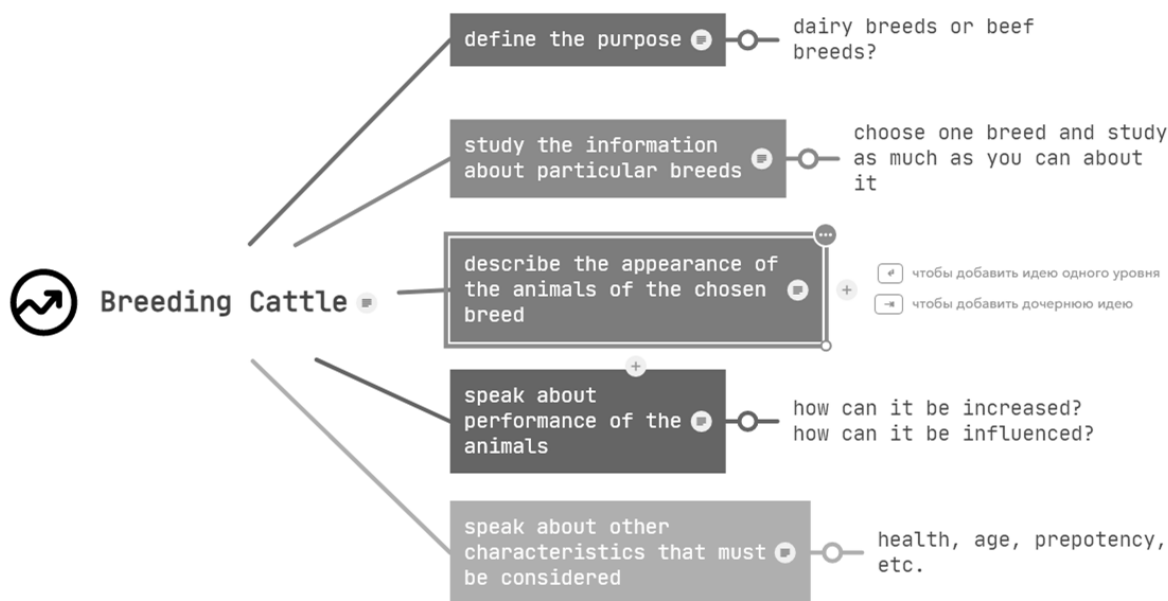


Рисунок 2. – Пример интеллект-карты, составленной в рамках занятия (заключительный этап для воспроизведения текста, создано в программе MindMeister)

На заключительном этапе аудиторного занятия студенты совместно с преподавателем обсудили эффективность контекстного подхода в рамках практико-ориентированного обучения иностранному языку и возможные способы повышения эффективности занятий. Были отмечены следующие положительные стороны:

– четкая практическая ориентированность изучаемого материала и в некоторой степени дублирование содержания специальных дисциплин продемонстрировали студентам

актуальность и необходимость владения иноязычными компетенциями именно в рамках их будущей профессии;

– новый подход к обучению, привнесение творческой составляющей, привлечение цифровых ресурсов стимулировали познавательную активность обучающихся.

Кроме того, при дальнейшем использовании контекстного метода обучения иностранному языку целесообразно обратить внимание на следующие моменты:

– Подбирая и адаптируя текст для занятия, предпочтительно сконцентрировать внимание обучающихся на чем-либо одном: лексике / грамматике / особенностях произношения / особенностях научного стиля речи и т.д. Так, если в ходе занятия планируется изучить новые термины, грамматический материал должен быть максимально упрощен, чтобы студенты воспроизвели текст, содержащий обилие новых слов и сделав при этом минимальное количество грамматических ошибок. Наоборот, если цель занятия – отработка в речи сложных грамматических правил (сослагательного наклонения, безличных предложений, модальных глаголов в пассиве), целесообразно подобрать текст, в котором 90 – 100% лексики будет усвоено обучающимися.

– Использование элементов неформального обучения – занятие-экскурсия, составление компьютерных игр, квизов на иностранном языке, проведение проектов, командных конкурсов и т.д.

– Активное привлечение преподавателей специальных дисциплин, прямое (участие их в качестве жюри при заслушивании студенческих проектов) и косвенное (предоставление методических и научно-технических разработок для последующего перевода их на иностранный язык).

– Развитие межпредметной интеграции – организация занятий, подразумевающая объединение обучения по нескольким дисциплинам при изучении одной темы.

– Разнообразие форм организации учебного процесса (проведение круглых столов, решение кейсов, организация занятий в учебных и производственных лабораториях с наглядным демонстрационным изучаемого материала).

– Поощрение творчества студентов.

– Обилие командной работы, в больших и малых группах.

Заключение. Так, на основе проделанной работы можно сделать вывод, что использование контекстного подхода при организации практико-ориентированного обучения в аграрном вузе является залогом успешного развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов, так как позволяет изучать язык, погружаясь в содержание профессии с самых первых занятий курса. Оптимальный подбор форм обучения, активное привлечение цифровых ресурсов и плодотворное взаимодействие преподавателей гуманитарных и специальных дисциплин, а также разнообразных специалистов аграрной сферы обеспечат не только эффективное изучение иностранного языка в рамках вузовской программы, но и поспособствуют углубленному изучению предметов аграрного цикла и расширению области профессиональных интересов будущих специалистов-аграриев.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что авторами доказана важность взаимодействия преподавателей гуманитарных и специальных дисциплин с целью создания единой образовательной среды, в том числе иноязычной, как средства обеспечения обучающихся условиями, необходимыми для их личностного и профессионального становления и развития в выбранной аграрной сфере деятельности.

Практическая ценность исследования определяется тем, что теоретические положения и эмпирические результаты данной работы могут быть использованы педагогами, ведущими работу в образовательных учреждениях высшего образования аграрного профиля.

Литература:

1. Клюева М.И. Контекстный подход как основа иноязычного профессионального образования / М.И. Клюева // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-4. – С. 773-777.

2. Старостина Н.В. Контекстный подход в обучении иностранным языкам в высшей школе [Электронный ресурс] / Н.В. Старостина // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 2-х ч. Ч. II. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 6(36). – С. 186-188. – Режим доступа: www.gramota.net/materials/2/2014/6-2/53.html

3. Использование интеллект-карт (mind maps) в ходе практических занятий по иностранному языку в аграрном вузе / О.И. Князькова, В.В. Романов, Е.В. Степанова, И.В. Чивилева // *Научно-инновационные аспекты аграрного производства: перспективы развития: Материалы II Национальной научно-*

практической конференции с международным участием, посвященной памяти доктора техн. наук, профессора Н.В. Бышова, Рязань, 24 ноября 2022 года. – Рязань: Рязанский государственный агротехнологический университет им. П.А. Костычева, 2022. – С. 357-364.

4. Использование технологии CLIL в ходе практических занятий по иностранному языку у обучающихся инженерных направлений (на примере аграрных вузов): сборник тезисов / О.И. Князькова, В.В. Романов, И.В. Чивилева, Е.В. Степанова // *Филологическое образование в цифровую эпоху: опыт актуализации образовательных программ: материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 12 октября 2022 года.* – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 55-61.

5. Верещацкая О.Ю. Метод Генриха Шлимана как способ преодоления языкового барьера: сборник научных трудов / О.Ю. Верещацкая // Молодежь: образование, наука, творчество – 2019: материалы Региональной научно-практической конференции, Ставрополь, 19–22 апреля 2019 года. – Ставрополь: Общество с ограниченной ответственностью "СЕКВОЙЯ", 2019. – С. 37-40.

6. «Ложные друзья переводчика» при работе с английскими текстами на автоторожном факультете / В.В. Романов, Е.В. Степанова, И.В. Чивилева [и др.] // Развитие научно-ресурсного потенциала аграрного производства: приоритеты и технологии: материалы I национальной научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти доктора технических наук, профессора Николая Владимировича Бышова, Рязань, 23 ноября 2021 года. Часть III. – Рязань: Рязанский государственный агротехнологический университет им. П.А. Костычева, 2021. – С. 407-411.

7. Рубаева В.П. Контекстное обучение английскому языку как технология погружения в профессиональную среду [Электронный ресурс] / В.П. Рубаева, З.Н. Малиева // ЦИТИСЭ. Педагогические науки. – 2020. – № 4(26). – Режим доступа: <https://ma123.ru/ru/2020/12/рубаева-малиева/>

8. Митева Т.П. Обучение иностранным языкам в вузе: контекстный подход [Электронный ресурс] / Т.П. Митева // Электронная библиотека БГУ. – 2022. – Режим доступа: https://elibr.bsu.by/bitstream/123456789/291537/1/miteva_Lang_practice_2022.pdf

9. Хрусталева Т.А. Концепция профессионально-личностного подхода в процессе обучения иностранному языку / Т.А. Хрусталева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 11-1(38). – С.33-35.

10. Разуваева Е.А. Профессионально-личностное развитие будущего педагога в работе с билингвами в дистанционном формате обучения / Е.А. Разуваева, О.А. Казакова // Наука в мегаполисе Science in a Megapolis. – 2022. – № 4(39).

11. Верещацкая О.Ю. Метод Генриха Шлимана как способ преодоления языкового барьера: сборник научных трудов / О.Ю. Верещацкая // Молодежь: образование, наука, творчество – 2019: материалы Региональной научно-практической конференции, Ставрополь, 19–22 апреля 2019 года. – Ставрополь: Общество с ограниченной ответственностью "СЕКВОЙЯ", 2019. – С. 37-40.

12. Khamzina A.R. Heinrich Shliman's method of studying foreign languages / A.R. Khamzina // Прикладная электродинамика, фотоника и живые системы – 2020: VII Молодежная международная научно-техническая конференция молодых ученых, аспирантов и студентов, Казань, 16–18 апреля 2020 года. – Казань: ИП Сагиева А.Р., 2020. – С. 558-560.

13. Мирзоева Ф.Р. Реализация идей технологии контекстного обучения в процессе преподавания иностранного языка / Ф.Р. Мирзоева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 199-202.

14. Швецова М.Г. Контекстный подход в обучении иностранному языку / М.Г. Швецова, Т.Л. Гуляева // Педагогический вестник. – 2019. – № 7. – С. 70-71.

15. Кононова Ю.Д. Профессиональный иностранный язык (английский): учебно-методическое пособие для обучающихся по направлению подготовки 36.04.02 «Зоотехния» / Ю.Д. Кононова, М.Н. Заикина. – Ярославль: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ярославская государственная сельскохозяйственная академия», 2020. – 192 с.

References:

1. Klyueva M.I. Contextual approach as the basis of foreign language vocational education / M.I. Klyueva // Fundamental research. – 2015. – № 2-4. – Pp. 773-777.

2. Starostina N.V. Contextual approach in teaching foreign languages at higher school [Electronic resource] / N.V. Starostina // Philological sciences. Questions of theory and practice: in 2 parts. Part II. – Tambov: Diploma, 2014. – № 6(36). – Pp. 186-188. – Access mode: www.gramota.net/materials/2/2014/6-2/53.html

3. The use of intelligence maps (mind maps) during practical classes in a foreign language in an agrarian university / O.I. Knyazkova, V.V. Romanov, E.V. Stepanova, I.V. Chivileva // Scientific and innovative aspects of agricultural production: Prospects for development: Materials of the II National Scientific and Practical Conference with international participation dedicated to the memory of Doctor of Technical Sciences, Professor N.V. Byshov, Ryazan, November 24, 2022. – Ryazan: Ryazan State Agrotechnological University named after P.A. Kostychev, 2022. – Pp. 357-364.

4. The use of CLIL technology in the course of practical classes in a foreign language for students of

engineering directions (on the example of agricultural universities): collection of theses / O.I. Knyazkova, V.V. Romanov, I.V. Chivileva, E.V. Stepanova // Philological education in the digital age: experience of updating educational programs: materials of the International Scientific and Practical Conference, Moscow, October 12, 2022. – Moscow: Pushkin State Institute of the Russian Language, 2022. – Pp. 55-61.

5. Vereshchatskaya O.Yu. The method of Heinrich Schliemann as a way to overcome the language barriers: a collection of scientific papers / O.Yu. Vereshchatskaya // Youth: education, science, creativity – 2019: materials of the Regional scientific and practical conference, Stavropol, April 19-22, 2019. – Stavropol: SEQUOIA Limited Liability Company, 2019. – Pp. 37-40.

6. "False friends of the translator" when working with English texts at the road faculty / V.V. Romanov, E.V. Stepanova, I.V. Chivileva [et al.] // Development of scientific and resource potential of agricultural production: priorities and technologies: materials of the First National Scientific and Practical Conference with international participation dedicated to the memory of Doctor of

Technical Sciences, Professor Nikolay Vladimirovich Byshov, Ryazan, November 23, 2021. Part III. – Ryazan: Ryazan State Agrotechnological University named after P.A. Kostychev, 2021. – Pp. 407-411.

7. Rubaeva V.P. Contextual teaching of the English language as a technology of immersion in a professional environment [Electronic resource] / V.P. Rubieva, Z.N. Malieva // СТИСЕ. Pedagogical sciences. – 2020. – № 4(26). – Access mode: <https://ma123.ru/2020/12/рубеева-малиева/>

8. Miteva T.P. Teaching foreign languages at a university: a contextual approach [Electronic resource] / T.P. Miteva // Electronic library of BSU. – 2022. – Access mode: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/291537/1/miteva_Lang_practice_2022.pdf

9. Khrustaleva T.A. The concept of a professional and personal approach in the process of teaching a foreign language / T.A. Khrustaleva // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2019. – № 11-1(38). – Pp.33-35.

10. Razuvaeva E.A. Professional and personal development of a future teacher in working with bilinguals in a distance learning format / E.A. Razuvaeva, O.A. Kazakova // Science in a megapolis Science in a Megapolis. – 2022. – № 4(39).

11. Vereshchatskaya O.Yu. The method of Heinrich Schliemann as a way to overcome the language barriers: a

collection of scientific papers / O.Yu. Vereshchatskaya // Youth: education, science, creativity – 2019: materials of the Regional scientific and practical conference, Stavropol, April 19-22, 2019. – Stavropol: SEQUOIA Limited Liability Company, 2019. – Pp. 37-40.

12. Khamzina A.R. Heinrich Shliman's method of studying foreign languages / A.R. Khamzina // Applied electrodynamics, photonics and living systems – 2020: VII Youth International Scientific and Technical Conference of Young scientists, postgraduates and students, Kazan, April 16-18, 2020. – Kazan: IP Sagieva A.R., 2020. – Pp. 558-560.

13. Mirzoeva F.R. Implementation of the ideas of contextual learning technology in the process of teaching a foreign language / F.R. Mirzoeva // Problems of modern pedagogical education. – 2022. – № 74-3. – Pp. 199-202.

14. Shvetsova M.G. Contextual approach in teaching a foreign language / M.G. Shvetsova, T.L. Gulyaeva // Pedagogical Bulletin. – 2019. – № 7. – Pp. 70-71.

15. Kononova Yu.D. Professional foreign language (English): an educational and methodological guide for students in the field of training 36.04.02 "Zootechny" / Yu.D. Kononova, M.N. Zaikina. – Yaroslavl: Federal State Budgetary educational institution of Higher professional education "Yaroslavl State Agricultural Academy", 2020. – 192 p.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Князькова Ольга Игоревна (г. Рязань, Россия), старший преподаватель (кафедра гуманитарных дисциплин), Рязанский государственный агротехнологический университет имени П.А. Костычева, e-mail: paola1210@mail.ru

Чивилева Ирина Вячеславовна (г. Рязань, Россия), кандидат психологических наук, доцент (кафедра гуманитарных дисциплин), Рязанский государственный агротехнологический университет имени П.А. Костычева, e-mail: tchivirinka@inbox.ru

Романов Валерий Викторович (г. Рязань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент (кафедра гуманитарных дисциплин), Рязанский государственный агротехнологический университет имени П.А. Костычева, e-mail: valvicromanov@mail.ru

Жебряткина Ирина Яковлевна (г. Рязань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент (кафедра иностранных языков), Академия ФСИН России, г. Рязань, e-mail: miss.zhebratkina@mail.ru



УДК 372.881.1

Развитие культурно-языковой интуиции у студентов вуза на занятиях по иностранному языку

Development of cultural and linguistic intuition among university students in foreign language training

Сарапулова А.В., *Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, SarapulovaAW@mail.ru*

Ноговицина О.В., *Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, olesya.nogovicina@list.ru*

Sarapulova A., *Magnitogorsk State Technical University G. Nosov, SarapulovaAW@mail.ru*

Nogovitsyna O., *Magnitogorsk State Technical University G. Nosov, olesya.nogovicina@list.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.017

Ключевые слова: культурно-языковая интуиция, высшее образование, иностранный язык, межкультурная коммуникация, методика обучения иностранным языкам.

Keywords: cultural and linguistic intuition, higher education, foreign language, intercultural communication, methods of teaching foreign languages.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью развития культурно-языковой интуиции у студентов вуза на занятиях по иностранному языку. В настоящее время культурно-языковая интуиция является важным качеством личности, поскольку позволяет эффективно взаимодействовать с представителями различных лингвокультур. Цель исследования заключается в уточнении понятия культурно-языковой интуиции, определении её структуры, компонентного состава и функций. Проведенный анализ научных трудов позволил авторам определить основные подходы и принципы развития культурно-языковой интуиции в педагогической практике, выделить комплекс педагогических условий и создать блочно-логическую модель её эффективного развития. Разработанная авторами методика, направленная на развитие культурно-языковой интуиции на занятиях по иностранному языку, представляет собой комплекс универсальных кейсов, позволяющих совершенствовать практические коммуникативные навыки студентов и повышать уровень их межкультурной компетенции. Статья представляет интерес для преподавателей иностранных языков, студентов и исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to develop cultural and linguistic intuition among university students in foreign language training. Currently, cultural and linguistic intuition is an important quality of personality, since it allows effective interaction with representatives of various linguistic cultures. The purpose of the study is to clarify the concept of cultural and linguistic intuition, to determine its structure, component composition and functions. The conducted analysis of scientific works allowed the authors to identify the main approaches and principles of the development of cultural and linguistic intuition in pedagogical practice, to identify a set of pedagogical conditions and to create a block-logical model of its effective development. The methodology developed by the authors, aimed at developing cultural and linguistic intuition in foreign language training, is a set of universal cases that allow students to improve their practical communication skills and increase the level of their intercultural competence. The article is of interest to teachers of foreign languages, students and researchers.

Введение. В связи с увеличивающейся интенсивностью взаимодействия между представителями различных стран, интеграцией и миграционными процессами, расширением границ общения посредством сети Интернет становится актуальным вопрос эффективной межкультурной коммуникации. Безусловно, в рамках данного исследования важными понятиями становятся язык и культура,

взаимосвязанные компоненты, обеспечивающие успешность и адекватность общения.

Являясь кодовой системой, язык выполняет много функций, без которых невозможно достижение взаимопонимания. Он позволяет кодировать информацию в сознании, задействовать когнитивные процессы мышления, расшифровывать полученные сообщения, анализировать, понимать значения слов и фраз и давать обратную связь партнеру по

коммуникации. Культура же является огромной сокровищницей, хранящей ценности и нормы того или иного общества, которые находят свое отражение в языке. С.Г. Тер-Минасова справедливо называет язык «зеркалом культуры», поскольку именно в нем раскрываются её глубинные смыслы и образы.

Важное значение в формировании и развитии личности студентов вуза имеет цикл гуманитарных дисциплин, обеспечивающих приобщение к общечеловеческим и социальным ценностям и нормам и способствующих обогащению их духовного мира и нравственности. Особое место в системе высшего образования отводится иностранному языку, поскольку данная дисциплина не только дает знания в различных областях и развивает коммуникативные и когнитивные способности, но и воспитывает поликультурную личность студента, обладающую такими качествами как толерантность, эмпатия, коммуникативная креативность. Таким образом, становится актуальным изучение проблемы развития личности студента на занятиях по иностранному языку и поиска методических подходов к формированию ее готовности быть полноправным участником межкультурной коммуникации в современном мире, подверженном процессам глобализации.

Анализ научных трудов отечественных и зарубежных исследователей, посвященных вопросам межкультурного взаимодействия, позволил выявить, что одним из факторов, определяющих эффективность межкультурной коммуникации, является культурно-языковая интуиция.

Изучение сущности и содержания понятия «культурно-языковая интуиция», расширение научных представлений о теоретико-методологических основах развития данного феномена у студентов вуза на занятиях по иностранному языку, осуществление педагогического моделирования, отражающего методические особенности организации образовательного процесса в условиях модернизации, определяют теоретическую и практическую значимость данного исследования.

Материалы и методы. Основой для изучения культурно-языковой интуиции послужили работы М.М. Гохлернера, Г.В. Ейгера [5], К.Д. Ушинского [19], Н.И. Жинкина [8], В.А. Чибухашвили [21] посвященные изучению таких феноменов как «чувство языка», «языковое чутье», «словесный инстинкт», «языковая интуиция». В психологической и психолингвистической литературе природу

языковой интуиции рассматривали такие ученые как Л.С. Выготский [3], Б.В. Беляев [1], А.А. Леонтьев [11] и другие. Изучая данный феномен в контексте преподавания иностранных языков, теоретически важными являются труды по межкультурной коммуникации Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова [4], А.П. Садохина [15], С.Г. Тер-Минасовой [18] и т.д. Методические аспекты культурно-языковой интуиции представлены в работах Л.И. Богатиковой [2], А.В. Сарапуловой [17].

Анализ научных трудов по данной проблеме позволил выделить основные подходы к изучению культурно-языковой интуиции и определить её сущность, основные структурные компоненты и функции.

Рассмотрим понятие культурно-языковой интуиции подробнее.

В словарях «интуиция» определяется как чутье, тонкое понимание, проникновение в самую суть, пронзительность. В философской литературе интуицию трактуют как «непосредственное постижение истины без логического рассуждения, спонтанную активность духа, результатом которой является чистое знание» [9].

В науке исследуют субъектно-ситуативный уровень интуиции – предчувствие, иррациональная функция психики, когда осознается только эмоциональный фон предстоящего события и интеллектуальный уровень интуиции – более высокий уровень интуитивного процесса, когда за эмоциональным переживанием происходит и предметная определенность, переживается предметное содержание интуитивного инсайта, отражающееся в виде готового знания, творческого образа или изобретательского решения. Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, мы выделили ряд подходов к изучению культурно-языковой интуиции.

С точки зрения когнитивного подхода, культурно-языковая интуиция является результатом лингвистического мышления, сформировавшимся в опыте эмпирическими языковыми обобщениями. Мы разделяем мнение О.В. Кукушиной, которая считает, что данный феномен является «имплицитным знанием о речевом эталоне, включающем не только нормы языкового кодирования, но и нормы осмысления действительности» [10]. А.М. Орлова справедливо отмечает, что культурно-языковая интуиция формируется «под воздействием опыта повседневного речевого общения и опыта целенаправленного обучения». Это утверждение

позволяет сделать вывод, что именно культурно-языковая интуиция обеспечивает образование языковых навыков, позволяющих сделать правильный выбор нормативных и коммуникативных ее компонентов [14].

Согласно следующему подходу, особое значение в культурно-языковой интуиции имеют эмоции. Исследователи указывают, что интуиция – это сквозной процесс деятельности сознания, где все когнитивные процессы объединяются для решения определенной эмоционально значимой задачи [17]. Представляя собой неосознанное, нерасчлененное эмоциональное обобщение речевого опыта, интуиция регулирует и контролирует правильность речи. В научных статьях В.А. Чибухашвили, чье мнение мы разделяем, «языковая интуиция – это непосредственное эмоциональное проявление соответствия своей или чужой речевой продукции к той языковой установке, которая постепенно формируется в процессе усвоения нового языка» [21].

В рамках интегративного подхода следует рассматривать проблемы соотношения когнитивного и эмоционального в культурно-языковой интуиции. М.М. Гохлернер и Г.В. Ейгер представляют ее как «разновидность интеллектуальных эмоций», признавая возможности формирования данного феномена как в качестве побочного продукта, особым образом организованного знания. При этом Г.В. Ейгер справедливо отмечает, что «эмоции вторичны и лишь сопровождают интеллектуальный процесс» [5].

Социокультурный подход прослеживается в трудах Л.Р. Данакари, которая полагает, что интуиция как особый способ преобразования мира проявляет себя во всех сферах общества, оказывает влияние на социокультурную реальность и духовно-нравственные основания. Являясь неотъемлемой основой духовного становления личности, культура формирует систему мировосприятия и мировоззренческих установок. Интуиция при этом понимается как «обусловленная культурой способность человека к сохранению образа и понятия социальных идеалов, ценностей, целей и смыслов, усматривать которые можно сквозь объекты» [7]. Таким образом, можно говорить о том, что интуиция является своеобразным связующим звеном между познавательными и ценностными установками, благодаря которым формируется мировоззрение личности.

С точки зрения лингвистического подхода, интуиция представляет собой «явление, сопровождающее речь, облегчающее ее

восприятие, понимание и эффективную организацию и выражающееся в умении продуктивно, минуя логические операции, решать, что соответствует или чуждо речевым нормам языка» [21]. Во время обучения речи происходит бессознательное запоминание при подражании говорящим. В результате чего образуется культурно-языковая интуиция, которая понимается «как неосознанное, безотчетное умение или навык безошибочно следовать нормам речи в области словообразования, лексики, синтаксиса, стилистики» [20]. В процессе говорения культурно-языковая интуиция выражается в поиске и выборе более точного и правильного в конкретной коммуникативной ситуации способа оформления высказывания (синонимы, фразеологизмы и т.д.). При восприятии речи она проявляется в интуитивной реакции на отклонение от нормы как языковой, так и культурной (нормы поведения, этикет, вежливость). Помимо этого, необходимо принимать во внимание использование в речи невербальных средств коммуникации.

Нами использованы следующие методы исследования: теоретический анализ философской, культурологической, лингвистической и психолого-педагогической литературы; синтез; обобщение; систематизация; прогнозирование; теоретическое моделирование.

Результаты:

1) Понятие культурно-языковой интуиции

Изучив различные подходы к культурно-языковой интуиции, определим её сущность, компонентный состав и функции.

Рассматривая данный феномен через призму межкультурных взаимоотношений, логично предположить, что сущность культурно-языковой интуиции составляет межкультурный потенциал, «интегративная характеристика личности, предполагающая наличие гуманистических ценностей, широких познаний в области других культур, коммуникативных и творческих ресурсов, а также флексибельности, эмпатии, толерантности, креативности» [12]. Научный анализ позволил выявить, что структурные компоненты межкультурного потенциала (гносеологический, аксиологический, коммуникационный, эмпатийный и творческий) отражают определенные аспекты культурно-языковой интуиции.

В рамках нашего исследования мы придерживаемся определения, сформулированного Л.И. Богатиковой. Культурно-языковая интуиция – это «неосознаваемое речевое и неречевое поведение,

адекватное конкретной ситуации, обусловленное национально-культурными и этнопсихологическими особенностями данной лингвокультурной общности» [2].

Руководствуясь теоретико-методологическими подходами к изучению данного феномена, концепциями структуры коммуникативной личности, вторичной языковой личности и межкультурной личности, а также положениями культурно-исторической теории и исследованиями в области межкультурной коммуникации, мы выделили компоненты и структурные составляющие культурно-языковой интуиции: мотивационный, эмоциональный, когнитивный и технологический.

Понимая под мотивацией активное состояние психики, побуждающее человека совершать определенные виды действий в контексте содержания культуры, придающей мотивации ценностно-нормативные моменты [16], полагаем логичным включение в состав культурно-языковой интуиции установки на межкультурные ценности и направленности на эффективное межкультурное взаимодействие, поскольку именно они ориентируют личность на общепризнанные нормы поведения и мотивируют к успешной коммуникации.

Основываясь на исследованиях психологов П.Е. Григорьева и И.В. Васильевой, изучающих взаимосвязи эмоций, полагаем, что «эмоции являются программами для интуитивного принятия решений, ориентирующими на совершение определенного выбора» [6] и считаем необходимым выделить в структуре культурно-языковой интуиции эмоциональный компонент. В эмоциональный компонент включены: эмоциональную культуру, эмоциональный интеллект, эмпатия. Данные качества позволяют глубоко разбираться в эмоциональных состояниях партнера по коммуникации, вести себя в соответствии с коммуникативной ситуацией, проявлять эмоциональную чуткость и отзывчивость, насыщать межкультурное взаимодействие положительными эмоциями, влиять на эмоциональный фон межкультурной коммуникации, владеть и управлять своими эмоциями.

Опираясь на положения когнитивного и интегративного подходов, нами был выделен в структуре культурно-языковой интуиции когнитивный компонент. Рассматривая интуицию как особый метод познания, позволяющий сделать переход через определенные этапы логического мышления за счет комбинирования чувственного и рационального, считаем необходимым включить в данный компонент

лингвистическое мышление, позволяющее быстро и правильно комбинировать языковые средства, знания и опыт в области иностранного языка и межкультурной коммуникации, образующие когнитивную базу. Выделенные составляющие предполагают, что «участник межкультурной коммуникации владеет глубокими языковыми и социокультурными знаниями, гибким мышлением, способностью принимать быстрые решения даже в ситуациях коммуникативной неопределенности» [17].

Для реализации любой деятельности важное значение имеют последовательность действий, совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата, применение научного знания для решения практических задач, т.е. технологический процесс. Поэтому следующим компонентом культурно-языковой интуиции выделен технологический компонент, предполагающий развитие межкультурной компетенции, благодаря которой участник владеет эффективными коммуникативными технологиями, умеет предупреждать конфликты, принимать правильные решения в сложных ситуациях, проявляя коммуникативную креативность и гибкость.

Сущность и компонентный состав культурно-языковой интуиции позволили выделить следующие функции культурно-языковой интуиции: ориентационная, оценочно-нормативная, познавательная, процессуальная, креативная, прогностическая.

2) Моделирование процесса развития культурно-языковой интуиции

Развитие культурно-языковой интуиции студентов вуза на занятиях по иностранному языку представляет собой сложный системный процесс, направленный на качественное изменение и переход данного феномена из одного состояния в другое, более совершенное. На наш взгляд, эффективность развития зависит от многих факторов, среди которых важное значение имеет грамотная организация образовательного процесса в условиях модернизации современного высшего образования.

Авторская позиция заключается в том, что сущностными характеристиками данного процесса являются мотивированность, коммуникативная активность, информационная насыщенность, прагматическая аутентичность, ситуативная вариативность и неопределенность, практическая ориентированность, направленность на самообучение. Особое внимание при этом уделяется формированию у студентов компетенций самоорганизации и саморазвития, позволяющих выстраивать и

корректировать личностную траекторию самообразования, подробно изученных одним из авторов статьи О.В. Ноговициной [13]. Основываясь на полученных ранее научных результатах исследователя, мы считаем целесообразным использование методики, ориентированной на самостоятельную работу студентов при компетентном педагогическом

содействии в процессе изучения иностранного языка.

Руководствуясь основными принципами педагогического моделирования, мы разработали блочно-логическую модель образовательного процесса, см. рисунок 1, которая дает обобщенное представление о развитии культурно-языковой интуиции в системе высшего образования на занятиях по иностранному языку.

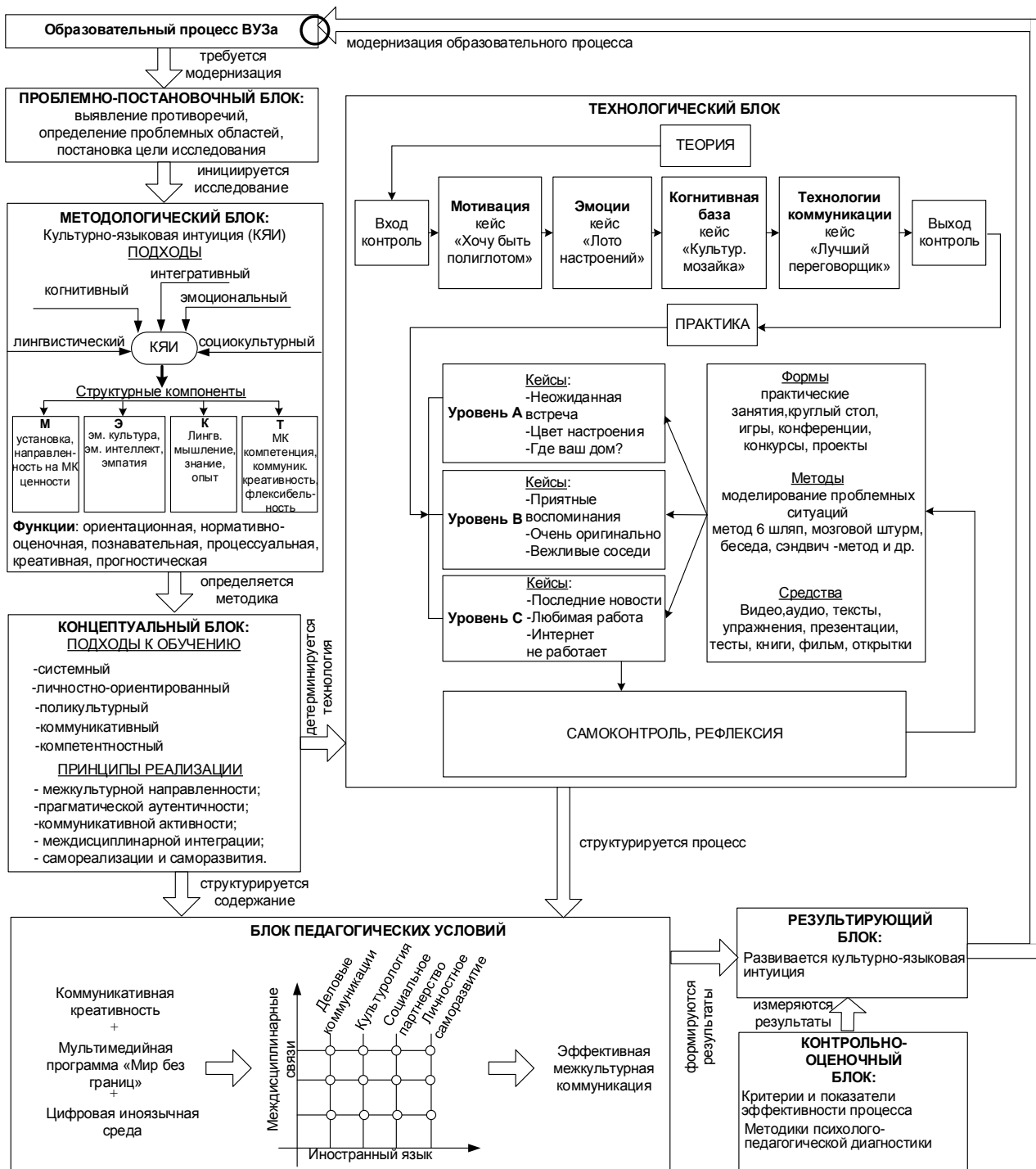


Рисунок 1. – Блочная логическая модель развития культурно-языковой интуиции студентов

Проблемно-постановочный блок позволяет на основании возникших противоречий на социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровнях поставить цель исследования – развитие культурно-языковой интуиции студентов вуза.

Методологический блок содержит информацию о подходах, структуре, содержании компонентов и функциях изучаемого феномена.

Концептуальный блок раскрывает подходы и принципы обучения, на которых основывается технология и методика учебного процесса.

Технологический блок раскрывает структуру процесса обучения с использованием системы кейсов. После изучения теоретического материала, дающего представления о культурно-языковой интуиции и особенностях межкультурной коммуникации осуществляется переход на практический уровень в зависимости от уровня знаний студента. Компьютерные технологии позволяют индивидуализировать данный процесс и вносить корректировки с учетом способностей и возможностей студентов. На последнем этапе осуществляется рефлексия и самоконтроль, позволяющие сделать вывод об уровне достигнутых компетенций студентов.

Блок педагогических условий представляет комплекс выделенных педагогических условий, способствующих эффективности развития культурно-языковой интуиции: 1) развитие коммуникативной креативности; 2) создание цифровой иноязычной среды; 3) разработка и внедрение в образовательный процесс междисциплинарной мультимедийной кейсовой программы «Мир без границ».

Контрольно-оценочный блок нацелен на определение уровня развития культурно-языковой интуиции студентов. Содержит критерии оценки и диагностические методики.

Результирующий блок направлен на то, чтобы сделать вывод о результате развития данного качества на занятиях по иностранному языку в системе высшего образования.

Результатом блочно-логической модели выступает усовершенствованный образовательный процесс, дающий новые знания о структуре, содержании и причинно-следственных связях модернизированного процесса обучения и позволяющий повысить качество образования студентов при изучении

иностранного языка, развивая культурно-языковую интуицию.

Заключение. Обобщая данные исследования, резюмируем, что развитие культурно-языковой интуиции студентов вуза на занятиях по иностранному языку является в настоящее время одной из важных и актуальных задач, которая требует своей дальнейшей разработки на теоретическом и методическом уровнях. Сложная обстановка в мире, процессы глобализации, нарастающие международные конфликты и непростая социокультурная ситуация внутри нашей страны указывают на необходимость подготовки будущих специалистов компетентных не только в своей профессиональной сфере, но и в вопросах межкультурного взаимодействия.

В результате проведенного научно-теоретического исследования нами уточнены сущность, структура, компонентный состав и функции культурно-языковой интуиции, разработана блочно-логическая модель ее развития в системе высшего образования, которая отображает методологические, концептуальные, учебно-методические подходы, содержит педагогические условия развития данного феномена у студентов вузов в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык».

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в уточнении понятия культурно-языковой интуиции, создании модели, наглядно представляющей методику развития данного феномена в образовательной системе вуза. Разработанная авторская кейсовая методика с ориентацией на самостоятельное обучение в рамках мультимедийной программы в цифровой среде является привлекательной для современных студентов и повышает их мотивацию к изучению иностранного языка. Научная новизна данного исследования заключается в определении сущности, компонентного состава данного феномена и условий его развития на занятиях по иностранному языку в образовательной системе вуза, а также в разработке модели, позволяющей усовершенствовать образовательный процесс.

Исследование представляет интерес для преподавателей гуманитарного цикла дисциплин, студентов и аспирантов, занимающихся изучением проблем эффективности межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.

2. Богатикова Л.И. К проблеме развития культурно-языковой интуиции / Л.И. Богатикова // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 3. – С. 34-38.

3. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т., Т. 1. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Индик, 2005. – 1040 с.
5. Гохлернер М.М., Эйгер Г.В. Психологический механизм чувства языка / М.М. Гохлернер, Г.В. Эйгер // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 137.
6. Григорьев П.Е., Васильева И.В. Сигнальная роль эмоций в интуитивной деятельности / П.Е. Григорьев, И.В. Васильева // Пространство и Время. – 2015. – № 4(22). – С. 292-299.
7. Данакари Л.Р. Интуиция как фактор целостного мышления человека в процессе познания / Л.Р. Данакари // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2016. – Т. 5. – № 5А. – С. 5-11.
8. Жинкин Н.И. Язык, Речь, Творчество / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 366 с.
9. Королева Н.Н. Научная интуиция как философская концепция: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Королева Наталия Николаевна. – Уфа, 2003. – 133 с.
10. Кукушина О.В. Речевые неудачи как продукт речемыслительной деятельности [Электронный ресурс]: автореф. д-ра филол. наук: 10.02.01 / Кукушина Ольга Владимировна. – М., 1998. – С. 4. – Режим доступа: https://www.philol.msu.ru/~humlang/articles/ref_oka1.htm
11. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Академия, 2008. – 368 с.
12. Мусина О.В. Развитие межкультурного потенциала студентов вуза в процессе изучения иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мусина Ольга Владимировна. – Магнитогорск, 2004. – 22 с.

13. Ноговицина О.В. Формирование готовности студентов университета к самообучению в процессе математической подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ноговицина Олеся Валерьевна. – Челябинск, 2008. – 220 с.
14. Орлова А.М. К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чутья языка» / А.М. Орлова // Вопросы психологии. – 1955. – № 5. – С. 83.
15. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / А.П. Садохин. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 288 с.
16. Сарапулова А.В. Развитие коммуникативной креативности студентов технического вуза в процессе межкультурной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сарапулова Анна Владимировна. – Магнитогорск, 2014. – 230 с.
17. Сарапулова А.В. Культурно-языковая интуиция как педагогическое условия развития коммуникативной креативности студентов технического вуза на занятиях иностранного языка / А.В. Сарапулова // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 83-93.
18. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – 2-е изд. – М.: СЛОВО, 2008. – 264 с.
19. Ушинский К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский. – СПб., 1895. – 128 с.
20. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку / Л.П. Федоренко. – М., 1978. – С. 112.
21. Чибухашвили В.А. Актуальный речевой опыт и языковая интуиция как условие эффективности работы по овладению культурой речи / В.А. Чибухашвили // Преподаватель XXI век. Общероссийский журнал о мире образования: в 2-х ч. Ч. 1. – 2010. – № 3. – С. 170-175.

References:

1. Belyaev B.V. Essays on the psychology of teaching foreign languages: a manual for teachers and students / B.V. Belyaev. – M.: Enlightenment, 1965. – 227 p.
2. Bogatikova L.I. On the problem of the development of cultural and linguistic intuition / L.I. Bogatikova // Foreign languages at school. – 2007. – № 3. – Pp. 34-38.
3. Vygotsky L.S. Collection of works.: in 6 vol., Vol. 1. / L.S. Vygotsky. – M.: Pedagogika, 1982. – 487 p.
4. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Language and culture / E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov. – M.: Indrik, 2005. – 1040 p.
5. Gokhlerner M.M., Yeiger G.V. The psychological mechanism of the sense of language / M.M. Gokhlerner, G.V. Yeiger // Questions of psychology. – 1993. – № 4. – P. 137.
6. Grigoriev P.E., Vasilyeva I.V. The signal role of emotions in intuitive activity / P.E. Grigoriev, I.V. Vasilyeva // Space and Time. – 2015. – № 4(22). – Pp. 292-299.
7. Danakari L.R. Intuition as a factor of holistic human thinking in the process of cognition / L.R. Dakari // Context and reflection: philosophy about the world and man. – 2016. – Vol. 5. – № 5A. – Pp. 5-11.

8. Zhinkin N.I. Language, Speech. Creativity / N.I. Zhinkin. – M.: Labyrinth, 1998. – 366 p.
9. Koroleva N.N. Scientific intuition as a philosophical concept: dis. ... cand. philos. Sciences: 09.00.01 / Koroleva Natalia Nikolaevna. – Ufa, 2003. – 133 p.
10. Kukushina O.V. Speech failures as a product of speech-thinking activity [Electronic resource]: abstract of thesis of Doctor of Philology: 10.02.01 / Kukushina Olga Vladimirovna. – M., 1998. – P. 4. – Access mode: https://www.philol.msu.ru/~humlang/articles/ref_oka1.htm
11. Leontiev A.A. Psychology of communication / A.A. Leontiev. – M.: Academy, 2008. – 368 p.
12. Musina O.V. Development of the intercultural potential of university students in the process of learning a foreign language: abstract of thesis ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Musina Olga Vladimirovna. – Magnitogorsk, 2004. – 22 p.
13. Nogovitsina O.V. Formation of university students' readiness for self-study in the process of mathematical preparation: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Nogovitsina Olesya Valeryevna. – Chelyabinsk, 2008. – 220 p.

14. Orlova A.M. On the question of the objective conditionality of the so-called "flair of language" / A.M. Orlova // Questions of psychology. – 1955. – № 5. – P. 83.

15. Sadokhin A.P. Intercultural communication: a textbook / A.P. Sadokhin. – M.: INFRA-M, 2004. – 288 p.

16. Sarapulova A.V. Development of communicative creativity of technical university students in the process of intercultural communication: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Sarapulova Anna Vladimirovna. – Magnitogorsk, 2014. – 230 p.

17. Sarapulova A.V. Cultural and linguistic intuition as pedagogical conditions for the development of communicative creativity of technical university students in foreign language classes / A.V. Sarapulova // Kazan Pedagogical Journal. – 2010. – № 3. – Pp. 83-93.

18. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication / S.G. Ter-Minasova. – 2nd ed. – Moscow: SLOVO, 2008. – 264 p.

19. Ushinsky K.D. Native word / K.D. Ushinsky. – St. Petersburg, 1895. – 128 p.

20. Fedorenko L.P. Principles of teaching the Russian language / L.P. Fedorenko. – M., 1978. – P. 112.

21. Chibukhashvili V.A. Actual speech experience and linguistic intuition as a condition for the effectiveness of work on mastering the culture of speech / V.A. Chibukhashvili // Teacher XXI century. All-Russian magazine about the world of education: in 2 hours. 1. – 2010. – № 3. – Pp. 170-175.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Сарapulова Анна Владимировна (г. Белорецк, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры Metallургии и стандартизации, филиал ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» в г. Белорецке, e-mail: SarapulovaAW@mail.ru

Ноговицина Олеся Валерьевна (г. Белорецк, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры Metallургии и стандартизации, филиал ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» в г. Белорецке, e-mail: olesya.nogovicina@list.ru



УДК 372.881.1

Развитие англоязычной коммуникативной компетенции студентов технических направлений в разноуровневой группе

English-speaking communicative competence development of students of technical specialties in a multi-level group

Чалахян А.Л., *Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, al.chalakhyan@fa.ru*

Chalakhyan A., *Financial University under the Government of the Russian Federation, al.chalakhyan@fa.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.018

Ключевые слова: *технические направления, разноуровневые группы, коммуникативная компетенция, программа обучения, разноуровневые задания.*

Keywords: *technical specialties, multi-level groups, communicative competence, training program, multi-level tasks.*

Аннотация. *Актуальность статьи обусловлена тем, что навык общения на иностранном (английском) языке становится все более и более востребован на рынке труда среди выпускников технических специальностей. Однако, стоит учитывать тот факт, что студенты данной направленности имеют различный уровень владения иностранным языком по причине отсутствия мотивации к его изучению, что вызывает трудности при обучении. Цель статьи заключается в обосновании эффективности разработанной программы обучения англоязычной коммуникативной компетенции студентов технических направлений. Автором сформулированы основные причины слабой подготовки студентов по иностранному (английскому) данной направленности, которые стоит принять во внимание при построении плана обучения. Предложена программа развития англоязычной коммуникативной компетенции, которая улучшает навыки коммуникации на иностранном (английском) языке. Доказано, что после реализации программы обучения в течение одного учебного года, уровень владения английским языком у студентов технического направления был улучшен. Статья предназначена для преподавателей иностранного (английского) языка обучающихся студентов технических направлений в высшем учебном заведении.*

Abstract. *The relevance of the article is that the skill of communication in a foreign (English) language is becoming more and more up-to-date in demand in the labour market among graduates of technical specialties. However, it is worth considering that students of this educational direction have a different foreign language proficiency level due to the lack of motivation to study it. As a result, it causes difficulties in learning. The purpose of the article is to substantiate the efficiency of the created training program for English-speaking communicative competence of students of technical specialties. The author has formulated the main reasons for the poor preparation of students in a foreign language (English) of this orientation which should be taken into account when creating a training plan. A program for the development of English-speaking communicative competence is proposed, which improves foreign (English) language communication skills. It is proved that after the implementation of the training program during one academic year the level of English language proficiency of students of technical specialties was improved. The article is intended for teachers of a foreign (English) language teaching technical students at higher educational institutions.*

Введение. В современном мире английский язык является одним из наиболее распространенных языков общения в бизнесе и научном сообществе. Вакансии технических работников предъявляют требования не только к знаниям своей специальности, но к умению общаться на английском языке.

Согласно исследованию известного сайта по поиску работу «HeadHunter» и языковой онлайн

школы «SkyEng», проведенном в 2022 году, количество рабочих мест, требующих знание английского языка, с каждым годом растет в среднем на 22% [10]. Востребованность растет по причине того, что многие крупные международные компании осуществляют деятельность в разных странах мира. Как следствие, для успешного сотрудничества с коллегами из-за рубежа, а также для понимания

инструкций, технических спецификаций и других документов, важно владение английским языком.

Таким образом, *актуальность* данной темы исследования обусловлена тем, что владение английским языком является ключевым фактором для успешного конкурентирования будущих специалистов технического профиля на рынке труда.

Цель исследования – обосновать эффективность разработанной программы обучения англоязычной коммуникативной компетенции студентов технических направлений.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие *задачи*:

- раскрыть описать особенности обучения иностранному (английскому языку) студентов инженерно-технических направлений;
- разработать программу обучения студентов инженерно-технических направлений англоязычной коммуникации в условиях разноуровневой группы;
- проверить эффективность разработанной программы для повышения уровня владения англоязычными компетенциями студентов инженерно-технических направлений.

Материалы и методы исследования. В данном исследовании используются следующие методы: аналитический, эмпирический, экспериментальный статистический.

Экспериментальное исследование проводилось в группе студентов, изучающих дисциплину «Иностранный язык» (36 + 36 часов) в течение первого и второго семестров учебного года. Группа состояла из 26 человек, обучающихся по направлению 01.03.01 Математика, Профиль: Преподавание математики и информатики в ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

Наше экспериментальное обучение по развитию коммуникативной компетенции на английском языке реализовывалось в 3 стадии:

- 1) диагностирующе-поисковая стадия (4 часа);
- 2) основная стадия обучения (64 часа);
- 3) завершающая стадия обучения (4 часа).

На диагностирующе-поисковой стадии экспериментального обучения мы определили уровень владения иностранным языком обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий (веб-сайт Dialang) [14], провели анкетирование студентов с целью выявления сложностей, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе овладения языком. Кроме того, был проведено тестирование, которое

включало в себя собеседование для установления проблем, сопутствующих изучению иностранного (английского) языка. Вышеупомянутые действия были совершены с целью формирования наиболее подходящего содержания разрабатываемой программы обучения англоязычной коммуникации обучающихся технического направления.

Исходя из результатов тестирования и собеседования (которое включало в себя вопросы на темы: «я и моя семья», «хобби» и др.), студенты были распределены по двум соответствующим подгруппам в соответствии с уровнем владения английским языком. Таким образом, 44% студентов владеют английским языком на уровне А1, остальные 56% студентов показали уровень А2.

Для выявления причин слабого знания английского языка студентами выбранной фокус группы, на диагностирующе-поисковой стадии экспериментального исследования было проведено анкетирование. Анкетирование было открытого характера, с достаточно конкретно сформулированными вопросами. Испытуемым предлагалось ответить на вопросы анкеты по своим субъективным оценкам. Результаты анкетирования показали следующие основные причины плохой подготовленности по английскому языку:

- большинство студентов обладают низким уровнем языка по причине слабой подготовки в школе. Основной причиной слабой подготовки являлись предметы для сдачи Единого Государственного Экзамена, в перечень которого не входил иностранный язык [6];
- 88% студентов отметили трудности восприятия текста на слух;
- 81% студентов затрудняются в формулировке устных высказываний, но наибольшую трудность (практически все из группы, 94% студентов) представляет правильное употребление временных форм глаголов;
- недостаточный запас лексики отмечен у 75% студентов;
- непонимание текста при чтении – у 69%.

Как следствие, в процессе формирования «иностраных» подгрупп в вузе неизбежным становится тот факт, что группы являются разными по уровню владения иностранным языком. Таким образом, мы сталкиваемся с проблемой наличия разных уровней языкового владения у студентов одной подгруппы. Что важно учитывать при работе с такими группами – это обеспечить возможность каждому обучающемуся овладеть знаниями по программе не ниже базового стандарта, а также организовать

обучение так, чтобы студенты могли максимально использовать такую возможность [11].

При обучении иностранному (английскому) языку разноуровневых подгрупп наиболее популярными и эффективными методами являются дебаты, дискуссии, а также проект, которые направлены на коммуникацию с партнером и решение поставленной задачи [4;5;7;16].

В ситуации разноуровневой группы применение универсальных учебников является невозможным. Поэтому в качестве решения можно использовать тематическую стратегию, основанную на тематическом содержании занятия. В то же время различное усвоение учебных материалов возможно и при работе с одним учебником, но с дифференциацией заданий. Также возможно применять разноуровневые учебники одной линии. Нами были использованы следующие учебные пособия и учебники:

1. Зеленина Л.Е. Английский язык для студентов института физики, математики, информатики [1];

2. Герасимова Л.О., Старкова Л.В. Практикум для развития навыков чтения и речевого общения [2];

3. Куликова О.В. The Basics of Economics [3];

4. Памухина Л.Г. Иностраный язык (английский): практикум для студентов 2 курса [8];

5. Badger I. English for Work. Everyday Business English [12];

6. Jones L. New International Business English [13].

Программа состоит из следующих модулей:

1. *Meeting People (Знакомство с людьми)*.

Вводный модуль, направленный на устранение пробелов в грамматических знаниях, в восприятии английского языка на слух. Для этого были разработаны соответствующие задания. Ввиду того, что обучающиеся имеют определенные языковые пробелы, овладение лексико-грамматическим материалом послужило первым этапом подготовки специалистов. Введение материала происходило с помощью интерактивных платформ (WordWall (Вордвол), LearningApps (ЛернингЭпс) [15;17], а также видеороликов соответствующей тематики, после которых студенты выполняли задания в группе или общались с преподавателем.

Студенты группы А1, по окончании усвоения нового материала, должны самостоятельно вступить в простой диалог с одногруппником или

преподавателем. В случае затруднений студентам рекомендуется обращаться к справочным материалам.

Одновременно с обучающимися уровня А1 студенты группы А2 выполняют более сложные задания с подготовкой высказываний на базе визуального материала, разбиваются на пары и вступают в диалог между собой. Студентам группы А2 не рекомендуется обращаться к справочным материалам, вступая в англоязычную коммуникацию по памяти, с использованием простейших конструкций для знакомства с собеседником.

Наряду с тем, в рамках 1 модуля студентам предлагались тексты с интерактивными заданиями для проверки осмысления прочитанного. Задания для уровня А1 и А2 различались. Так, студенты уровня А1 выполняли облегченную версию текста, который был представлен студентам уровня А2.

Тексты уровня А1 включают в себя базовую информацию, способствующую овладению монологической иноязычной коммуникацией. Задача преподавателя – стимулировать общение между студентами как одного уровня владения иностранным языком, так и разных для большей практики. Студенты уровня А1 использовали ограниченное число слов и простые синтаксические конструкции. Речь студентов уровня А2 характеризовалась большей вариативностью предложений и более широким словарным запасом.

2. *Модуль «A Person's Description» (Описание человека)*. Данный модуль предполагает развитие навыков аудирования. Задачей данного модуля было обучить студентов распознавать лексико-грамматические конструкции, нужную информацию для выполнения задания с целью контроля качества понимаемого материала. Задания имели следующую направленность:

- заполнение пропусков недостающими данными;
- аудирование и последующие ответы на вопросы;
- обсуждение выполненного задания и коммуникативный обмен с преподавателем.

В рамках данного модуля студентам предлагался устный и письменный перевод услышанного текста для обоих уровней, однако на уровне А1 выполнение этого задания было более кратким, с использованием меньшего количества слов и оборотов, чем на уровне А2. Задачей студентов уровня А1 было вставить пропущенные слова письменно во фрагмент текста, идентичного прослушиваемому. Также

предлагалось описать своих родственников и друзей, используя услышанные в тексте обороты.

Задания для уровня А2 были несколько сложнее:

- сопоставление фрагментов текста в соответствии с услышанным;
- описание своих одноклассников либо известных людей с использованием услышанных в тексте оборотов. При этом студенты из группы А1 должны были угадать, кого описывают их сокурсники;
- подбор синонимичных выражений из аудируемого текста.

3. Модуль «*My Working Day*» (*Мой рабочий день*). Данный модуль предназначен для групповой работы. Студенты обоих уровней обучения распределялись главным образом на пары или небольшие группы (по 3 – 4 человека) для совместного выполнения различных творческих заданий. Задания были основаны на тематическом тексте и, соответственно, различались по уровням сложности для групп А1 и А2. Задания для уровня А1 были следующие:

- определить правдивость высказывания (true or false);
- расставить фразы в правильном порядке;
- посмотрите на предложенные картинки и расскажите об увиденном.

Для уровня А2 предлагались следующие задания:

- найдите в тексте соответствующую информацию;
- ответьте на вопросы типа «что вы обычно делаете?»;
- нарисуйте таблицу, подобную приведенной ниже, и распределите свои действия по столбцам.

Вторая половина модуля посвящена написанию эссе о повседневной студенческой жизни по примеру предложенного текста. Студенты обоих уровней также распределялись на группы и писали эссе коллективно, что способствовало обмену опытом, пополнению словарного запаса.

Эссе, написанные студентами группы А1, отличались меньшим объемом, более простыми конструкциями и оборотами, более скудной лексикой. Также в эссе, написанными студентами 1 группы, имелся ряд грамматических и логических ошибок, работа над которыми проходила также коллективно.

4. Модуль «*Hobbies And Leisure Time*» (*Хобби и свободное время*). Данный модуль также предполагает работу в парах и небольших группах, но уже включается в себя освоение

диалогической речи. Перед занятиями по этому модулю студентам обоих уровней предлагается усвоить новые слова. Студенты осуществляли пересказ текста.

Задачей студентов обеих групп было прочитать и перевести текст «*Hobby and Free Time*» (*Хобби и свободное время*), после чего преподаватель проводил перекрестный опрос по следующим вопросам:

- What is currently the most popular hobby? (Какое хобби в настоящее время является самым популярным?)
- What do you like to do in your free time? (Чем ты любишь заниматься в свободное время?)
- Do you prefer to spend your free time with friends or alone? Why? (Вы предпочитаете проводить свое свободное время с друзьями или в одиночестве? Почему?)
- What would you do if you had more free time? (Чем бы вы занимались, если бы у вас было больше свободного времени?)

Вопросы были адресованы студентам двух уровней, однако ответы уровня А2 были более развернутыми и подробными.

Далее, студенты двух уровней разбивались на небольшие группы (3 – 4 чел.) и заполняли таблицу словами/словосочетаниями, обозначающими различные увлечения в соответствии с видами деятельности.

Затем студенты фокусировались на дифференцированных заданиях: более сложные для уровня А2 и более простые, соответственно, для уровня А1. Задания также выполнялись в небольших группах.

Диалогические упражнения также различались по уровню сложности. Для группы А2 нужно было составить и провести три различных диалога с использованием определенных фраз; для группы А1 требовалось нужно было поставить фразы диалог в правильно порядке и воспроизвести их в парах.

5. Модуль «*Employment opportunities*» (*Возможности трудоустройства*). В рамках данного модуля студентам обеих групп нужно было написать резюме, а также оформить вакансию. Студенты уровня А2 должны были разработать письменные описания вакансий по следующим профессиям:

- 1) IT специалист;
- 2) водитель;
- 3) продавец;
- 4) менеджер.

Профессии распределялись методом случайного выбора, вакансии описывались в соответствии с планом. Студенты группы А1

должны были представить резюме, написанные по предложенному образцу.

Особенность данного модуля состояла в межуровневой коммуникации: студенты группы А2 создавали описания вакансий, адресованные студентам группы А1. Те, в свою очередь, отвечали на предложенные вакансии письменными резюме. Студенты более высокого уровня, в случае затруднений со стороны своих одноклассников уровня А1, давали им разъяснения относительно непонятных фраз и оборотов, временных форм глаголов, предлогов; делали соответствующие уточнения. В результате, межгрупповая коммуникация стимулировала самостоятельность студентов, побуждала их к мышлению на иностранном языке, способствовала восполнению пробелов в грамматике и лексике.

Таким образом, разработанная программа включала 5 модулей, направленных на: устранение пробелов в грамматике, восприятии английского языка на слух; освоение и совершенствование навыка говорения, стимулирование и мотивацию англоязычного мышления, групповой коммуникации. Основные трудности реализации программы состояли в ограниченности словарного запаса студентов уровня А1, несовершенстве грамматической подготовки участников обоих уровней. Групповая работа способствовала сплоченности студенческого коллектива, обмену опытом, совместному поиску решений.

Завершающая стадия экспериментального обучения студентов технических направлений

предполагала решение следующих задач:

1. оценить уровень сформированности англоязычных коммуникативных компетенций студентов после реализации, разработанной разноуровневой программы;

2. провести повторное тестирование по системе Dialang [14] провести завершающее анкетирование студентов в целях оценивания эффективности разработанной программы.

Результаты исследования. Контрольное тестирование знаний и навыков по системе Dialang [14] показало следующие результаты:

1. 38% студентов (6 чел., начальный уровень А1) повысили уровень владения англоязычной коммуникативной компетенцией до уровня А2;

2. 50% студентов (8 человек, уровень А2) повысили уровень англоязычной коммуникативной компетенцией до уровня В1.

3. 12% студентов (2 человека, уровень В1) повысили уровень англоязычной коммуникативной компетенцией до уровня В1+.

Таким образом, по владению английским языком студенты разделились на 3 уровня: А2 (38%), В1 (50%), В1+ (12%).

Качественные показатели владения англоязычными коммуникативными компетенциями после реализации разработанной программы приведены в таблицах 1 и 2.

В таблице 2 представлен результат уровня развитости монологической и диалогической речи на контрольной стадии экспериментального исследования.

Таблица 1. – Показатели контрольной диагностики владения англоязычной коммуникативной компетенцией (тест по системе Dialang)

Компетенции		Уровень А2 (38%)	Уровень В1 (50%)	Уровень В1+ (12%)
Речевые компетенции	Чтение	Понимают тексты, которые состоят из простой лексики, соответствующего им уровня владения иностранным языком. Ориентируются в тексте с целью поиска требуемой информации	Способны читать тексты по пройденным темам с знакомой лексикой с усложнёнными грамматическими конструкциями	Способны читать тексты по пройденным темам с лексикой выше среднего с усложнёнными грамматическими конструкциями. Полное понимание текста
	Аудирование	Понимают несложные тексты, состоящие из простых грамматических конструкций и лексики соответствующего уровня. Воспринимают только четкую и медленную речь	Понимают основную мысль текста и некоторые детали при беглой речи. Понимают всю информацию при медленном произношении	Понимают полностью текст и все детали при беглой речи. Понимают всю информацию как при медленном, так и быстром произношении

Продолжение таблицы 1

Компетенции		Уровень А2 (38%)	Уровень В1 (50%)	Уровень В1+ (12%)
Языковые	Лексика	Словарный запас включает в себя слова и словосочетания, которые применяются в стандартных ситуациях	Словарного запаса хватает для полноценного диалога на ограниченное количество тем	Словарного запаса хватает для полноценного диалога на ограниченное количество тем
	Грамматика	Владеют заученными грамматическими конструкциями. Однако, при смене грамматического времени в этих же конструкциях возникают затруднения при выборе формы глагола	Правильно применяют базовые грамматические конструкции и способны выбирать правильное грамматическое время глагола безошибочно	Правильно применяют базовые и более сложные грамматические конструкции и выбирать правильное грамматическое время глагола безошибочно

Таблица 2. – Результаты устной контрольной диагностики владения англоязычной коммуникативной компетенцией

Компетенции	Уровень А2 (38%)	Уровень В1 (50%)	Уровень В1+ (12%)
Диапазон словарного запаса и грамматических конструкций	Словарный запас соответствует данному уровню. Студенты свободно могут поддержать диалог на ограниченные базовые темы с использованием базовых времен (Present, Past Simple, Present Continuous)	Словарный запас соответствует данному уровню. Студенты свободно могут поддержать диалог на многие темы с использованием более сложных грамматических конструкций	Словарный запас соответствует данному уровню. Студенты свободно могут поддержать диалог на многие темы с использованием более сложных грамматических конструкций
Связность текста	Используются союзы для связи частей предложений или слов	Используются вводные конструкции и союзы для связи предложений или слов	Используются вводные конструкции и союзы для связи предложений или слов. Инверсии
Беглость речи	Выражают мысль простыми предложениями, совершая паузы для принятия решений по выбору следующего слова или предложения	Выражают мысль простыми и сложными предложениями без подготовки на знакомую тему	Выражают мысль простыми и сложными, сложносочиненными предложениями без подготовки на знакомую тему
Взаимодействие с собеседником	Могут вступить в диалог с помощью заученных простых фраз. Также могут ответить на вопросы, но не могут развивать тему диалога	Могут вступить в диалог, задавать и отвечать на вопросы, поддерживать диалог по знакомой тематике	Могут вступить в диалог, задавать и отвечать на вопросы, поддерживать диалог по знакомой тематике. Переспросят в случае непонятных слов или конструкций

Заключение. Уровень освоения англоязычной коммуникативной компетенцией студентов технического направления после реализации разработанной программы обучения англоязычной коммуникативной компетенции указывает на эффективность ее использования. Результаты проведенной диагностики на завершающей стадии экспериментального исследования позволяют сделать вывод об эффективности разработанной программы и целесообразности ее реализации в условиях

разноуровневой группы студентов технических направлений.

С позиции преподавателя, можно отметить, что результаты выполнения тестов, заданий и упражнений на протяжении всей программы позволяет следить за динамикой выработки коммуникативных компетенций студентов, своевременно адаптировать программу обучения и корректировать групповую и индивидуальную направленность учебных заданий.

При внедрении разработанной программы обучения англоязычной коммуникативной компетенции стоит учитывать следующие факторы:

- темп работы студентов значительно варьируется;
- студенты демонстрируют довольно заметный контраст в своем владении английским языком.

Однако игнорировать разнообразие уровней ни в коем случае нельзя, иначе обучение будет неэффективным и крайне малоэффективным, как для студентов с более низким уровнем, так и с более высоким уровнем знаний. Слишком сложный материал приведет к тому, что учащиеся потеряют мотивацию и интерес к обучению, учебная активность будет снижена достаточно быстро. В случае слишком легкого материала результаты будут аналогичными: более сильные ученики будут доминировать над более слабыми.

Поэтому в разноуровневой группе важно правильно организовать процесс обучения с учетом индивидуальных и дифференцированных подходов.

Практическая значимость исследования заключается в повышении уровня владения английским языком у студентов технических направлений в условиях разноуровневой группы.

Разработанная программа позволила повысить уровень владения английским языком в разноуровневой группе:

- 50% студентов (8 чел., начальный уровень А2) улучшили владение языком до уровня В1;
- 38% студентов (6 человек, начальный уровень А1) до уровня А2;
- 12% студентов до уровня В1+, а также устранили многие пробелы в языковой подготовке.

Перспективами дальнейших педагогических исследований в данном направлении является проведение дополнительных исследований по внедрению программы обучения в разноуровневых группах с более высоким уровнем владения языком, чтобы обосновать эффективность разработок, представленных в исследовании, в более универсальном аспекте.

Литература:

1. Английский язык для студентов института физики, математики, информатики [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие: в 2-х ч. – Ч. 1 / Урал. гос. пед. ун-т; сост. Л.Е. Зеленина; Ин-т иностр. языков. – Электрон. дан. – Екатеринбург: [б. и.], 2018.
2. Герасимова Л.О., Старкова Л.В. Практикум для развития навыков чтения и речевого общения / Л.О. Герасимова, Л.В. Старкова. – Братск: ГОУВПО Братский государственный университет, 2019. – С. 218.
3. Куликова О.В. The Basics of Economics. A Course of English: учебник английского языка для экономистов-международников / О.В. Куликова. – М.: Ноосфера, 2018. – С. 232.
4. Мосина М.А., Пермякова М.З. Роль дискуссии как средства развития критического мышления в рамках интегрированного обучения иностранному языку и зарубежной литературе / М.А. Мосина, М.З. Пермякова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – № 14. – С. 84.
5. Мосина М.А., Юшманова С.С. Использование информационно-коммуникационных технологий в проектной деятельности школьников на уроках иностранного языка / М.А. Мосина, С.С. Юшманова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – № 14 – С. 77.
6. Московский педагогический государственный университет [Электронный ресурс]: 01.03.01 Математика, Профиль: Преподавание математики и информатики. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. – Режим доступа:

<http://mpgu.su/ob-mpgu/struktura/faculties/matematicheskiy-fakultet/bakalavriat/01-03-01-matematika-profil-prepodavanie-matematiki-i-informatiki/>

7. Нефедов О.В. Рациональная методика обучения иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов (английский язык, начальный этап): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нефедов Олег Владимирович. – Пятигорск. – 2015. – 201 с.
8. Памухина Л.Г. Иностранный язык (английский): практикум для студентов 2 курса / Л.Г. Памухина. – М.: Инфра-М, 2018.
9. Пужель Т.В. Особенности обучения иностранному языку студентов технического вуза / Т.В. Пужель // Наука: образованию, производству, экономике / Материалы 15-й Международной научно-технической конференции. – Минск: БНТУ, 2017. – Т. 4. – С. 358.
10. Число вакансий с требованием владения английским языком каждый год растет в среднем на 22% [Электронный ресурс]. – Москва: Тасс, 2022. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/14501191>
11. Трегубова Т.М. Модернизация профессионального образования: глобализация, ключевые компетенции, образовательный перенос: монография / Т.М. Трегубова. – Казань: КГУ. – 2013. – С. 214.
12. Badger I. English for Work. Everyday Business English. – Longman. Bristol, 2013. – Pp. 91.

13. Jones L. New International Business English [Text] / L. Jones, A. Richard. – Cambridge University Press, 2017. – Pp. 144.

14. Lancaster University [Электронный ресурс]: Dialang: Lancaster University. – Режим доступа: <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>

15. LearningApps [Электронный ресурс]: LearningApps, Germany, 2012. – Режим доступа:

<https://learningapps.org/>

16. Van Ek J.A. Objectives for foreign language learning. – Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, 2018.

17. Wordwall [Электронный ресурс]: WordWall: London, UK, 2006. – Режим доступа: <https://wordwall.net>

References:

1. English for students of the Institute of Physics, Mathematics, Computer Science [Electronic resource]: educational and methodical manual: in 2 hours – Part 1 / Ural state ped. un-ty; comp. L.E. Zelenina; Institute of foreign languages. – Electron. dan. – Yekaterinburg: [B. I.], 2018.

2. Gerasimova L.O., Starkova L.V. Practicum for the development of reading and speech communication skills / L.O. Gerasimova, L.V. Starkova. – Bratsk: GOWPO Bratsk State University, 2019. – P. 218.

3. Kulikova O.V. Fundamentals of economics. English course: English textbook for International economists / O.V. Kulikova. – M.: Noosphere, 2018. – P. 232.

4. Mosina M.A., Permyakova M.Z. The role of discussion as a means of developing critical thinking in the framework of integrated teaching of a foreign language and foreign literature / M.A. Mosina, M.Z. Permyakova // Problems of Romano-Germanic philology, pedagogy and methods of teaching foreign languages. – 2018. – № 14. – P. 84.

5. Mosina M.A., Yushmanova S.S. The use of information and communication technologies in the project activities of schoolchildren at foreign language lessons / M.A. Mosina, S.S. Yushmanova // Problems of Romano-Germanic philology, pedagogy and methods of teaching foreign languages. – 2018. – № 14 – P. 77.

6. Moscow Pedagogical State University [Electronic resource]: 01.03.01 Mathematics, Profile: Teaching mathematics and computer science. – Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2023. – Access mode: <http://mpgu.su/ob-mpgu/struktura/faculties/matematicheskiy-fakultet/bakalavriat/01-03-01-matematika-profil-prepodavanie-matematiki-i-informatiki/>

7. Nefedov O.V. Rational methods of teaching foreign language communicative competence to students of non-

linguistic universities (English, initial stage): dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / Nefedov Oleg Vladimirovich. – Pyatigorsk. – 2015. – 201 p.

8. Pamukhina L.G. Foreign language (English): a workshop for 2-nd year students / L.G. Pamukhina. – M.: Infra-M, 2018.

9. Puzhel T.V. Features of teaching a foreign language to students of a technical university / T.V. Puzhel // Science: education, production, economics / Materials of the 15-th International Scientific and Technical Conference. – Minsk: BNTU, 2017. – Vol. 4. – P. 358.

10. The number of vacancies with the requirement of proficiency in English is growing by an average of 22% every year [Electronic resource]. – Moscow: Tass, 2022. – Access mode: <https://tass.ru/obschestvo/14501191>

11. Tregubova T.M. Modernization of vocational education: globalization, key competencies, educational transfer: monograph / T.M. Tregubova. – Kazan: KSU. – 2013. – P. 214.

12. Badger I. English for work. Everyday Business English. – Longman. Bristol, 2013. – P. 91.

13. Jones L. New International Business English [Text] / L. Jones, A. Richard. – Cambridge University Press, 2017. – P. 144.

14. Lancaster University [Electronic resource]: Dialang: Lancaster University. – Access mode: <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>

15. LearningApps [Electronic resource]: LearningApps, Germany, 2012. – Access mode: <https://learningapps.org/>

16. Van Ek J.A. Goals of learning a foreign language. – Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, 2018.

17. Wordwall [Electronic resource]: WordWall: London, UK, 2006. – Access mode: <https://wordwall.net>

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторе:

Чалахян Александра Леонидовна (г. Москва, Россия), ассистент, департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, e-mail: alchalahyan@fa.ru

УДК 378

Тестирование в процессе неформального иноязычного образования

Testing in the process of informal foreign language education

Кутепова О.С., Финансовый Университет при Правительстве Российской Федерации, Московский государственный технический университет гражданской авиации, koc87@inbox.ru

Сергеева М.Г., Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), Российский университет дружбы народов, sergeeva198262@mail.ru

Губайдуллина Г.Т., Альметьевский государственный нефтяной институт, guguta_77@mail.ru

Kutepova O., Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow State Technical University of Civil Aviation, koc87@inbox.ru

Sergeeva M., Moscow State Technical University named after N.E. Bauman (National Research University), RUSSIAN Peoples' Friendship University, sergeeva198262@mail.ru

Gubaidullina G., Almeteyevsk State Oil Institute, guguta_77@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.019

Ключевые слова: процесс обучения, статическое тестирование, интеграционное тестирование, модульное тестирование, системное тестирование, неформальное иноязычное образование.

Keywords: learning process, static testing, integration testing, unit testing, system testing, research skills, informal foreign language education.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена потребностью общества в развитии тестирования как части неформального иноязычного образования. Цель статьи заключается в том, что тестирование выступает диагностикой освоения образовательной программы и раскрытия индивидуальных умений. Целью является показать, что именно тестирование является узкоспециализированным видом проверки, проводимой в комфортных условиях, позволяющей объективно измерить изучаемые характеристики выбранного предмета с имеющимися знаниями, навыками и умениями. Авторами сформулированы различные виды тестирования: статическое тестирование, интеграционное тестирование, модульное тестирование, системное тестирование – каждое из которых охватывает свои цели и ставит определенные задачи. На основе исследования ряда факторов и в результате предпринятого анализа международного опыта реализации неформального иноязычного образования, определены базовые субъектные характеристики неформального иноязычного образования. Авторы определяют формы взаимодействия в условиях неформального образования. В статье делается вывод на основе изученных материалов и методов исследования, что уровень неформального иноязычного образования и уровень понимания обучающимися учебного материала повышается. При этом уровень понимания рассматривается в статье как соотношение своих чувств и представлений о каком-либо предмете или явлении с точкой зрения о нем и чувствами других людей. В рамках своей исследовательской деятельности преподаватель иностранного языка должен владеть навыками создания на уроках благоприятных условий для формирования у обучающихся исследовательских умений. Авторы полагают, что именно исследовательская компетенция педагога выступает важнейшим компонентом методического стиля: большинство видов деятельности, реализуемой им в практической деятельности, опирается именно на данную компетенцию. Важнейшие составляющие процесса обучения в рамках неформального иноязычного образования на основе инновационных подходов – это коммуникация и равноправное сотрудничество, а также взаимопонимание в ходе реализации субъект-субъектных отношений, личностно ориентированное взаимодействие всех участников образовательного процесса. В заключении необходимо отметить, что в рамках неформального иноязычного образования реализуется целевая установка на совершенствование исследовательских умений, которые выступают средством профессионально-методического развития преподавателя иностранного языка. Статья предназначена для широкого круга

читателей, она будет интересна как студентам, так и преподавателям, внедряющим данный вид оценки знаний в свою систему.

Abstract. *The relevance of the article is due to the need of society for the development of testing as part of non-formal foreign language education. The purpose of the article is to emphasize that testing is a diagnosis of the development of an educational program and the disclosure of individual skills. The aim is to show that testing is a highly specialized type of verification carried out in comfortable conditions, which allows objectively measuring the studied characteristics of the selected subject with the available knowledge, skills and abilities. The authors have formulated various types of testing: static testing, integration testing, unit testing, system testing – each of which covers its own goals and set specific tasks. Based on the study of a number of factors and as a result of the analysis of international experience in the implementation of non-formal foreign language education, the basic subjective characteristics of non-formal foreign language education are determined. The essence is revealed - the authors determine the forms of interaction in the conditions of informal education. The article concludes on the basis of the studied materials and research methods that the level of informal foreign language education and the level of students' understanding of the educational material is increasing. At the same time, the level of understanding is considered in the article as the correlation of one's feelings and ideas about an object or phenomenon with the point of view about it and the feelings of other people. As part of their research activities, a foreign language teacher should have the skills to create favorable conditions in the classroom for the formation of students' research skills. The authors believe that it is the research competence of the teacher that is the most important component of the methodological style: most of the activities implemented by him in practice are based on this competence. The most important components of the learning process within the framework of non-formal foreign language education based on innovative approaches are communication and equal cooperation, as well as mutual understanding during the implementation of subject-subject relations, personality-oriented interaction of all participants in the educational process. In conclusion, it should be noted that within the framework of non-formal foreign language education, a targeted orientation is being implemented to improve research skills, which act as a means of professional and methodological development of a foreign language teacher. The article is intended for a wide range of readers, it will be of interest to both students and teachers implementing this type of knowledge assessment into their system.*

Введение. Исследовательская деятельность превращает студентов из объектов обучения в активных участников учебного процесса, это позволяет формировать у них самостоятельность в постановке целей и задач, в принятии решений, умение брать на себя ответственность за них, целеустремленность, уверенность в себе. То есть обеспечивает разностороннее развитие личности обучающихся и в частности умений отбирать необходимую информацию, рассматривать различные варианты решения проблемы, обобщать и классифицировать, сравнивать, разрабатывать программу действий, рассматривать тот или иной объект или явление с различных позиций, подбирать задания и тексты по заданной теме, осуществлять самоконтроль.

Исследовательская деятельность, в соответствии с официальными документами Европейской комиссии, выступает в настоящее время одним из важнейших факторов конкурентоспособности специалиста на рынке труда, поскольку она помогает ему адаптироваться к постоянно меняющимся условиям профессиональной деятельности, повышает мотивацию к личностному и профессиональному росту.

Исследовательская деятельность преподавателя иностранного языка обеспечивает ему возможность творчески, нестандартно и самостоятельно мыслить в научно-методической

сфере, быстро и качественно решать актуальные профессионально-образовательные задачи, организовывать учебный процесс в соответствии с требованиями ФГОС, запросами общества и пожеланиями работодателей.

В рамках своей исследовательской деятельности преподавателя иностранного языка должен владеть навыками создания на уроках благоприятных условий для формирования у обучающихся исследовательских умений. В этом плане важно иметь в виду следующее:

- учет возрастных особенностей обучающихся;
- мотивированность (умение увидеть творческий аспект в работе исследовательского характера);
- систематичность;
- личный пример педагога;
- создание на уроках творческой среды и обеспечение психологического комфорта для каждого;
- целенаправленность.

Предоставление обучающимся возможностей для самореализации и самосовершенствования в разных видах неформального иноязычного образования, так как обучать исследовательским умениям следует на доступном их восприятию уровне, чтобы предлагаемое исследование было интересно, было по силам, было полезным в практической жизни.

Данная тема является актуальной, потому что данный метод широко распространен в системе образования, так как является менее трудоемким как для преподавателя при составлении и проверке, так и для студента при его прохождении. Основная задача при подготовке тестирования – составить грамотную шкалу оценивания, которая будет учитывать не только механический выбор ответов, но и возможность альтернативного мышления. Оценка выставляется автоматически системой в порядковой или интервальной шкале или же преподавателем после личной проверки.

Тестирование – это проверка соответствия между существующими и ожидаемыми знаниями, совокупность заданий, вопросов с целью определения реальной картины у обучающегося. Тестирование [4] выступает диагностикой освоения образовательной программы и раскрытия личных умений.

Тестирование – узкоспециализированный вид проверки, проводимое в комфортных условиях, позволяющее объективно измерить изучаемые характеристики выбранного предмета с имеющимися знаниями, навыками и умениями.

Существуют разные виды тестирования, каждое из которых охватывает свои цели и ставить определенные задачи. Более подробно остановимся на основных:

– Статическое тестирование. Данное тестирование проводится с целью сбора общей информации об уровне усвоения изучаемой темы, предмета. Носит больше всего информативный характер, нацелено на изучение динамики познавательной активности.

– Интеграционное тестирование. Вид тестирования, когда существует комбинированный масштаб выполнения теста, нацеленного на выполнение итогового модульного задания после прохождения темы, а также на дальнейшее вычищение ошибок.

– Модульное тестирование. Задания сформулированы таким образом, что проверяется конкретный фрагмент знаний, узкий и профильный. Такого рода задание существует для точечной фиксации полученных знаний, усвоение недавно прошедшей темы и ее закрепление.

– Системное тестирование. Глобальное тестирование всех имеющихся знаний. Иными словами – срез знаний по дисциплине, который может включать в себя не вопросы и из смежных наук.

Более подробно остановимся на системном тестировании [6] и выделим в нем этапы:

– составление плана прохождения тестирования;

– проработка деталей тестирования, важно предусмотреть 2 варианта проверки – ручной и автоматический;

– непосредственное выполнение тестовых заданий;

– анализ итоговых результатов с целью проанализировать деятельность.

При учете основных этапов, по-прежнему необходимо четко понимать ряд вопросов, а именно: что тестировать, как тестировать, как оценить результат [1].

По структурным признакам могут быть:

– закрытые тесты и тесты со свободно конструируемым ответом (открытые);

– тесты с альтернативным, множественным и перекрестным выбором ответа;

– тесты на скорость и на сложность (состоящие из все более усложняющихся заданий);

– тесты с выводом и обработкой ответов с помощью вычислительной техники и без нее.

В педагогике и психологии все вышеописанные тесты можно классифицировать, как:

– психодиагностические тесты. Они нужны для оптимизации процесса обучения, развития личности обучающегося, усовершенствования педагогической деятельности педагога;

– дидактические тесты. Применяются в целях изучения результатов образовательной деятельности, улучшения процесса обучения;

– функциональная проба в виде исследовательских заданий, направленных активизировать умственные способности, развить навыки и сформировать умения [9].

Более подробно разберем, с какой целью проводят тесты по английскому языку? Тесты по английскому языку сами по себе не являются целью, хотя иногда к ним относятся именно так сами обучающиеся. На самом деле, тестирование по английскому языку показывает студентам, где у них пробелы, что следует доучить, на что уделить дополнительное время.

Любой стандартизированный тест по английскому языку даст обучающимся оценку по некоторой шкале, часто внутренней по отношению к тесту. Однако, поскольку знание своего балла само по себе не очень поучительно, обучающимся понадобится внешний показатель для сравнения. К счастью, они существуют для всех основных стандартизированных тестов по английскому языку. CEFR – это стандартная внешняя шкала, а набор EF и Кембриджские

экзамены по английскому языку дают оценку по этой шкале. В других стандартизированных тестах по английскому языку используются другие шкалы, но в Интернете есть таблицы эквивалентности. Студентам полезно понимать, что их оценка в тесте по английскому языку также будет разбита по навыкам, например, чтению и аудированию, говорению и письму.

На более глубоком уровне, после тестирования своего английского языка, студент может определить, чего он еще не знает. В целом, точное определение этого помогает учащимся планировать свои занятия. Это может помочь им выбрать эффективные методы изучения для решения тех областей английского языка, которые являются их самыми слабыми. Хочется обогатить свой словарный запас? Флэш-карты – их друзья. Существуют трудности с пониманием разговорного английского, когда он обрушивается слишком быстро? Нужно попробовать смотреть телесериал с субтитрами на английском языке.

Хотя изучение английского языка не является соревновательным видом спорта, студенты, которые имеют представление о том, как они оцениваются, могут лучше ставить свои собственные цели обучения и оценивать свою квалификацию на рынке труда. Однако студентам не всегда это наглядно и понятно. Существует индекс владения английским языком, языковые школы предоставляет некоторые сравнительные данные, с которыми обучающиеся могут сравнить себя, взяв ранее утвержденные цифры. Студенты и преподаватели также могут ознакомиться с ежегодной статистикой, публикуемой IELTS и TOEFL, о результатах тестов по английскому языку по странам, по родному языку и по нескольким другим параметрам.

Обучающиеся не осознают свой прогресс или его отсутствие, у них часто создается впечатление, что они не улучшаются, хотя на самом деле это так, либо они думают, что учатся, хотя на самом деле мало что запоминают. Хороший метод – проверить уровень владения английским языком в группе в начале семестра, а затем еще раз в конце (разумеется, оба раза используя один и тот же тест). Студенты, которые добились прогресса, сразу заметят это, в то время как те, кто этого не сделал, увидят, чего им не хватает. Это послужит сильным мотивационным инструментом.

Хотя путь к изучению языка немного сложен, студенты, которые ставят свободное владение своим приоритетом, могут достичь этой цели. Определив свои текущие проблемы с помощью тестирования, обучающиеся смогут лучше

решить, как продолжить свое обучение. Новые пути могут заключаться в смене уровня, обучении с носителями языка, помощи репетитора или прохождении летней стажировки.

Таким образом, с помощью тестирования можно выделить проблемные области в изучении любого предмета и темы. Своевременное обнаружение данных пробелом закрывает будущие проблемы и поможет не наращивать «снежный ком». Различные виды тестирований [13] направлены на детализацию тех или иных ранее поставленных задач. В совокупности все это дает кумулятивный эффект и повышает мотивацию у обучающихся к знаниям.

Материалы и методы. В настоящее время методисты и педагоги особо указывают на тот факт, что иноязычное неформальное образование [5] нацелено не только и не столько на овладение обучающимся теми или иными умениями и навыками, сколько на изучение культуры страны изучаемого языка через этот язык. При этом в сознании обучающегося выстраивается особая картина мира, характерная для его носителей. Ученые акцентируют внимание на необходимости соизучения языка и культуры. Стратегическим ориентиром иноязычного [3] образования признается формирование вторичной, поликультурной, культурно-языковой личности, близкой к аутентичной.

Среди 80 студентов одного из московских вузов было проведено статистическое исследование, в котором обучающиеся высказывали мнение о том, что специфика иноязычного образования оказывается детерминированной целым рядом факторов. Наиболее важными среди них были выделены следующие:

1) 16% студентов подчеркнули важность социально-экономических и политических факторов. К их числу относятся, в частности, престижность или непопулярность знания иностранного языка; возможность для членов конкретного общества использовать иностранный язык на практике, устоявшиеся в обществе традиции и подходы к выбору изучаемых иностранных языков; финансовая поддержка системы образования и т.д.;

2) 8% обучающихся свое внимание сконцентрировали на этнокультурных / социокультурных факторах. Данная группа факторов включает близость, общность или различие родного и изучаемого языков и культур, отношение к носителям иностранного языка, к иноязычной культуре, к обществу, устоявшаяся в конкретном лингвосообществе система культурных и социальных ценностей и ее

отношение с системой ценностей культуры изучаемого языка и т.п.;

3) 14% опрошенных акцентировали свое внимание на социально-педагогических факторах. Группы этих факторов охватывает реализуемую государством политику в сфере образования в целом и иноязычного в частности, принятую в стране на государственном уровне концепцию образования, место и значение учебного предмета «Иностранный язык» в образовательной системе, наличие достаточного количества квалифицированных кадров, уровень материально-технического оснащения образовательной системы и т.д.;

4) 24% студентов назвали важными методические факторы. Эта группа включает такие факторы, как уровень развития в конкретном обществе методики преподавания и смежных наук, принятая на государственном уровне методическая концепция, реализуемые подходы, цели, принципы, содержание процесса обучения иностранным языкам, которые находят свое отражение в учебных программах, рекомендованных к использованию учебно-методических комплексах, научных монографиях и др.;

5) 38% опрошенных выделили именно индивидуальные факторы. К данной группе факторов, определяющих специфику иноязычного образования, относятся индивидуальные и социальные особенности обучающихся и преподавателей, позиции этих субъектов образовательного процесса, их интересы, стремления, образовательные потребности, уровень мотивации обучающихся к овладению иностранным языком и т.д.

На основе приведенных выше результатов опроса, выявления наиболее значимых факторов, в ходе предпринятого анализа международного опыта реализации неформального иноязычного образования, можно выделить следующие базовые субъектные характеристики неформального иноязычного образования:

– ориентация на образовательные потребности обучающихся; подготовка к профессиональной деятельности – к обучению иностранному языку в различных учреждениях и условиях:

- а) в центрах языковой подготовки;
- б) в условиях инклюзии в рамках адаптированной программы, интеграции;
- в) в системе дополнительного (элективного) обучения конкретных категорий обучающихся;
- высокий уровень личностной активности обучающегося и мотивации с его стороны,

отсутствие принуждения и авторитарности в процессе обучения;

– понимание личностного смысла в овладении обучающимся иностранным языком; его внутренняя ответственность за результаты собственной иноязычной образовательной деятельности; стремление решить проблему недостаточного уровня профессионального (педагогического) мастерства педагога в сфере иноязычного образования;

– предоставление возможностей мобильности в выборе содержания обучения иностранному языку ввиду быстро меняющихся целей и средств обучения, что, в свою очередь, обеспечит необходимый уровень гибкости в организации и методах обучения;

– адекватная самооценка обучающимся достигнутых им результатов в области самообразования с опорой на значимые для него критерии саморазвития, рефлексия относительно достигнутых результатов.

Анализ международного и российского опыта позволяет обобщить информацию и определить следующие формы взаимодействия в условиях неформального образования:

– индивидуальные учебные занятия (при такой организации не используется общая фронтальная работа, а преподаватель работает с каждым обучающимся по очереди с учетом учебных достижений студента, в это время все остальные выполняют индивидуальные задания);

– групповые учебные занятия (реализуется единый маршрут освоения учебной программы: все выполняют одно и то же задание за определенное время, единым способом и одинаковыми средствами);

– коллективно-индивидуальные занятия (все осваивают единое содержание учебного курса по различным маршрутам-траекториям, разработанным в соответствии с их индивидуальными возможностями).

Студентам были розданы опросники – анкеты, где нужно было распределить по весам значимость целей иноязычного неформального образования:

1) 23% опрошенных выбрали развитие у обучающегося готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию на иностранном языке;

2) 17% студентов остановились на овладении универсальными учебными действиями, к которым, в частности, относятся умения целеполагания, планирования профессиональной деятельности, умение работать с информацией и справочной литературой, осуществлять речевой самоконтроль и самокоррекцию;

3) 28% опрошенных проголосовали за осознание и овладение основными особенностями, культурой иноязычной устной и письменной речи, всеми видами речевой деятельности, правилами использования иностранного языка в разных коммуникативных ситуациях для решения всего спектра задач общения, овладение нормами культуры речи и речевого этикета, расширение как активного, так и пассивного словаря;

4) 22% студентов решили, что совершенствование обучающимися своих способностей в плане применения в языковой практике полученных знаний, сформированных умений и навыков в различных ситуациях [8] как в процессе учебной деятельности, так и в быту, а также в профессиональной деятельности педагога принесет наибольшую пользу в дальнейшей карьере;

5) 10% обучающихся решили, что воспитание уважения к иноязычной культуре и самому иностранному языку, осознанное отношение к нему как к уникальному явлению культуры, как к средству осуществления коммуникативной деятельности и получения информации является главенствующим.

По мнению исследователей, неформальное иноязычное образование (Кутепова, 2022) выступает средством эффективного решения задач формирования активных жизненных установок обучающегося, устранить существующие недостатки или пробелы в профессиональной компетентности. Кроме того, неформальное иноязычное образование – это эффективное средство удовлетворения потребности обучающихся в максимальной самореализации. Неформальное образование может получить максимальное развитие и активизацию именно в условиях иноязычного образования.

Результаты исследования. В процессе неформального иноязычного образования повышается уровень понимания обучающимися учебного материала [7].

Неформальное иноязычное образование – это такой процесс передачи знаний, который может реализовываться не только в образовательном пространстве какого-либо образовательного учреждения, но и за его пределами. Остается обязательным требование к наличию четко обозначенных задач обучения, методов и планируемых результатов.

При таком подходе к пониманию содержания неформального иноязычного общения представляется важным и целесообразным стимулировать студентов в различных

программах, тренингах, семинарах, конференциях различного уровня, в ходе которых у них появляется реальная возможность практиковать применение имеющихся языковых навыков и умений в процессе общения с носителями языка.

От преподавателя иностранного языка неформальное образование требует сформированных в достаточной степени навыков реализации педагогической деятельности и постоянного самосовершенствования под влиянием вновь приобретенных умений и знаний. Следовательно, неформальное иноязычное образование нацелено на дальнейшее развитие культуры человека и выступает важным фактором, обуславливающим человеческую деятельность в различных сферах. Данный вид обучения может быть эффективно активизирован при изучении иностранного языка с опорой на фундаментальные методические основы, что обеспечит продуктивное развитие у педагога профессиональных качеств.

Ученые выделяют следующие стратегии реализации неформального иноязычного образования:

1) инновации в преподавании иностранного языка: внедрение современных приемов, подходов и методов обучения иностранным языкам;

2) инновации в организации личностно ориентированного образовательного процесса (организация элективных курсов, клубов в педагогических вузах, обеспечивающих формирование у педагогов навыков проектирования методической исследовательской работы; совершенствование умений эффективно решать поставленные воспитательные задачи, разрабатывать и реализовывать дополнительные программы обучения иноязычному общению в соответствии с потребностями и интересами обучающихся и образовательного учреждения в целом с учетом реальных стратегий развития и становления обучающихся в рамках дополнительного неформального образования);

4) инновации в распространении педагогической практики;

3) инновации в оценке результатов обучения иностранному языку в условиях формального и неформального образования (модульная система оценивания, рейтинговая система, языковой портфель и т.д.);

5) инновации в ресурсном обеспечении образовательного процесса (интеграция информационных ресурсов вуза в единую сеть);

6) инновации в управлении качеством образовательных технологий при обучении иностранному языку.

Вопросы формирования исследовательских умений выходят на первый план, поскольку являются востребованными в процессе подготовки современного преподавателя иностранного языка.

В этом аспекте актуальными представляются научные изыскания Т.Н. Файн, в которых перечисляются основные исследовательские умения:

1) мыслительностные исследовательские умения включают в себя следующие:

- умение выдвигать идеи (мозговой штурм);
- умение ставить проблемы;
- умение осуществлять целеполагание и формулировать образовательную, воспитательную и развивающую задачи;
- умение выдвигать гипотезы;
- умение ставить вопросы;
- умение формулировать предположения;
- умение обоснованно и осознанно выбирать способ / метод обучения / представления учебной информации;
- умение осуществлять мыслительно-логические операции;
- умение планировать разнообразные направления профессиональной деятельности;
- умение эффективно проводить самоанализ и рефлексии осуществляемой педагогической деятельности;

2) презентационные исследовательские умения предполагают:

- построение сообщения-отчета относительно проделанной работы как в устном, так и письменном виде;
- выбор способов и форм презентации результатов деятельности;
- подготовка различных наглядных средств обучения;
- коммуникативные исследовательские умения:

- слушать и понимать собеседника;
- выражать собственную позицию;
- приходить к компромиссу с собеседниками, взаимодействовать с другими членами группы;

4) поисковые исследовательские умения:

- осуществлять поиск информации в справочниках, базах данных, в интернет-ресурсах и каталогах;
- искать информацию в соответствии с контекстом, а также в гипертексте, в Интернете;
- выделять ключевые слова;

5) информационные исследовательские умения:

- структурировать полученную информацию;
- определять в поступающей информации главную;
- принимать ее и точно передавать, представляя в разных формах;
- находить, упорядочивать ее и обеспечивать хранение.

Социально-экономические изменения, идущие сейчас в российском обществе, реформы, проводимые в сфере образования, выводят на первый план необходимость подготовки самостоятельного, активного, мобильного специалиста, умеющего ориентироваться в значительных объемах информационных потоков как в аудиторной, так и в самостоятельной работе, обладающего творческими способностями. Следовательно, особую актуальность приобретает профессиональная подготовка таких преподавателей иностранного языка, которые будут способны решать на высоком уровне профессиональные задачи с опорой на свои исследовательские умения.

Следует, однако, сказать о том, что интерес к исследовательской деятельности у обучающихся может заметно снижаться из-за возникновения у них определенных трудностей, когда они пытаются самостоятельно проводить опыты, наблюдения, эксперименты. Поэтому без поддержки педагога здесь не обойтись. Во время обучения в вузе студенты активно включаются в исследовательскую деятельность, например, при прохождении ими педагогической и научно-исследовательской, а также преддипломной практики. Это дает им возможность приобрести бесценный опыт и повышает в итоге результативность образовательного процесса в целом, способствует тому, что студенты успешно адаптируются и пробуют самореализовываться в своей будущей профессиональной деятельности.

Ученые полагают, что именно исследовательская компетенция педагога выступает важнейшим компонентом методического стиля: большинство видов деятельности, реализуемой им в практической деятельности, опирается именно на данную компетенцию.

Проанализировав различные точки зрения на структуру исследовательской компетенции, сложившиеся в мировой образовательной практике. В частности, можно назвать следующие исследовательские умения [10]:

- умение выявлять и формулировать проблему, требующую решения;
- умение выбирать адекватные задачам исследования и конкретной ситуации

методические подходы к решению поставленной проблемы;

– умение выдвигать и анализировать возможные пути решения стоящих перед обучающимся проблем и проверять правильность своего выбора на основе полученных эмпирических данных;

– умение формулировать выводы по итогам проведенного исследования;

– умение применять полученные в ходе эксперимента заключения к новым данным;

– умения обобщать и рефлексировать.

Таким образом, в процессе исследования нами были установлены следующие возможности неформального иноязычного образования, позволяющие эффективно развивать исследовательские умения [11] в сфере иноязычного образования:

1) включение в систему общепрофессиональной подготовки преподавателей иностранного языка в качестве составной части неформального иноязычного образования;

2) рассмотрение неформального иноязычного образования в качестве важного компонента современной системы образования;

3) формирование в процессе обучения у студентов культуры здорового образа жизни, а также необходимых социальных компетенций и гражданских установок;

4) преобразование и расширение у обучающегося знаний, полученных посредством формального образования;

5) приобретение обучающимися практических жизненных навыков;

6) взаимодействие с непрерывным обучением и формальным образованием;

7) формирование отличительной характеристики личности, способной к творчеству и обогащению культуры, интеграция ответственности и свободы творчества;

8) ориентация иноязычного образования на формирование у обучающихся вторичной языковой, культурно-языковой и поликультурной личности, которая была бы близка к аутентичной;

9) отслеживание системных связей «всех социальных институтов и субъектов межкультурной и межличностной коммуникации, а также познавательной и профессиональной деятельности обучающихся как на родном, так и на изучаемом языке»;

10) ориентация на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности – к обучению иностранному языку в различных учреждениях и условиях с учетом конкретных

образовательных потребностей студентов языковых вузов;

11) выбор форм взаимодействия в условиях неформального образования: индивидуальные учебные занятия, групповые учебные занятия, коллективно-индивидуальные занятия: при такой организации образовательного процесса обучающиеся осваивают общее содержание курса по разным учебным маршрутам-траекториям, разработанным в соответствии с их индивидуальными возможностями;

12) введение инноваций в процесс преподавания иностранного языка: использование современных методических приемов и подходов в иноязычном образовании;

13) ориентация на инновации при организации личностно-ориентированного обучения;

14) развитие у педагогов в сфере иноязычного образования способностей и умений, позволяющих им осознавать собственную профессиональную и культурную идентичность;

15) создание благоприятной атмосферы для формирования у обучающихся на занятиях по иностранному языку исследовательских умений: систематичность, целенаправленность и мотивированность учебной деятельности (обучающийся должен осознавать смысл своей творческой исследовательской деятельности); доступность, посильность и полезность, комфортные условия для самосовершенствования и самореализации в разных видах неформального иноязычного образования; творческая среда и психологический комфорт на занятиях, учет возрастных особенностей обучающихся, личный пример педагога.

Заключение. В результате проведенного анализа были сформулированы следующие выводы:

Неформальное иноязычное образование – это специальным образом организованная образовательная деятельность, при которой все обучающиеся могут самостоятельно и сознательно личностно развиваться с учетом своих способностей и возможностей посредством расширения круга собственных знаний; это также соотнесение своих мнений и переживаний с мнениями и переживаниями других участников образовательного процесса.

Неформальное иноязычное образование – это непрерывное самообучение и саморазвитие. В отличие от формального, оно основано только на собственной инициативе обучающегося и реализуется с помощью самых разнообразных методов и приемов и предполагает формирование

и развитие у обучающихся умений самосовершенствования и овладение способами применения указанных умений в процессе собственной профессиональной деятельности.

В рамках неформального иноязычного образования [12] реализуется целевая установка на совершенствование исследовательских умений, которые выступают средством профессионально-методического развития преподавателя иностранного языка.

Для достижения целей неформального иноязычного образования в аспекте формирования исследовательских умений преподавателя иностранного языка могут использоваться такие нетрадиционные подходы к обучению, как технология творческих мастерских, модульное обучение, ИКТ, метод проектов, кейс-метод и другие [2].

Авторский вклад начинается от создания темы и заканчивается выводами по итогам получившегося обзора данной проблематики. Были разработаны и определены основные вопросы, на основе которых студенты проходили тестирования, составившие основу статистическим данным в данной статье, также

были сформулированы исследовательские умения, определены основные виды тестирования, их плюсы и минусы применения в той или иной ситуации.

Данная работа носит теоретическую и практическую значимость, потому что анализ теоретических материалов был переработан, превращен в анкеты, которые нашли отражение у студентов в реальной студенческой жизни в условиях неформального иноязычного образования. Результаты данных анкет помогли посмотреть на ряд проблем под иным углом и скорректировать методику преподавания, учитывая потребности студентов.

У данного исследования, безусловно, есть перспективы развития в разных направлениях, таких как: исследовательская деятельность, неформальное образование, тестирование как оценочная система знаний. Стоит отметить, что данная тема постоянно развивается и видоизменяется вместе с сознанием преподавателя и студента, вместе с окружающим миром, вместе с экономическими, политическими и глобальными природными изменениями.

Литература:

1. Белоусова К.В. Тест как средство совершенствования знаний английского языка [Электронный ресурс] / К.В. Белоусова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 4-1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/test-kak-sredstvo-sovershenstvovaniya-znaniy-angliyskogo-yazyka>
2. Даниелян Н.В. Рациональность использования икт при обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / Н.В. Даниелян // ЭСГИ. – 2022. – № 2(34). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ratsionalnost-ispolzovaniya-ikt-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam>
3. Девтерова З.Р. Тестирование как способ измерения иноязычной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / З.Р. Девтерова // Новые технологии. – 2009. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/testirovanie-kak-sposob-izmereniya-ino-yazychnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze>
4. Домбровская М.А. Тестирование как объективная оценка уровня знаний иностранного языка в неязыковом вузе / М.А. Домбровская // Бизнес и дизайн ревю. – 2016. – Т. 1. – № 1. – С. 15.
5. Дубаков А.В. Организация неформального обучения иностранному языку / А.В. Дубаков, Д.В. Лялин, В.И. Шалабодова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6(79). – С. 152-154. – DOI 10.24411/1991-5497-2019-10066.
6. Жаркова Л.И., Каргушина Н.В. Тестирование как метод контроля знаний при обучении иностранным языкам / Л.И. Жаркова, Н.В. Каргушина // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5. – № 2.
7. Карташова В.Н. Электронный образовательный ресурс в обучении английскому языку: итоги практики студентов [Электронный ресурс] / В.Н. Карташова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2022. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-obrazovatelnyy-resurs-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-itogi-praktiki-studentov>
8. Кружалов А.И. Особенности обучения будущих специалистов техническому иностранному языку / А.И. Кружалов, М.Г. Сергеева, Р.Ф. Азметова [и др.] // Педагогическое образование. – 2022. – Т. 3. – № 2. – С. 157-160.
9. Кутепова О.С. Реализация модели развития исследовательских умений студентов в условиях неформального иноязычного образования / О.С. Кутепова, Я.В. Полякова // Вопросы педагогики. – 2021. – № 3-2. – С. 156-159.
10. Кутепова О.С. Дистанционное образование как метод образования и самообразования / О.С. Кутепова, Л.М. Терентий // Профессиональное образование и общество. – 2022. – № 1(41). – С. 209-214.
11. Кутепова О.С. Возможности исследовательских умений при обучении иностранным языкам: сборник научных тезисов и статей / О.С. Кутепова // Лингвистика и лингводидактика: материалы всероссийской научно-практической очно-заочной конференции (Орехово-Зуево, 26 февраля 2021 года). – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2021.
12. Сороковых Г.В., Кутепова О.С. Вызовы XXI века: неформальное иноязычное образование и стратегии его реализации [Электронный ресурс] / Г.В. Сороковых, О.С. Кутепова // Язык и культура. – 2018. – № 42. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyzovy-xxi-veka>

neformalnoe-inoyazychnoe-obrazovanie-i-strategii-ego-realizatsii

13. Тулабаева Г.Т., Мухитдинов Х. Роль тестовых заданий в изучении английского языка / Г.Т. Тулабаева, Х.

Мухитдинов // Academy. – 2022. – № 1(72). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-testovyh-zadaniy-v-izuchenii-angliyskogo-yazyka>

References:

1. Belousova K.V. Test as a means of improving knowledge of the English language [Electronic resource] / K.V. Belousova // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2021. – № 4-1. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/test-kak-sredstvo-sovershenstvovaniya-znaniy-angliyskogo-yazyka>

2. Danielyan N.V. Rationality of using ICT in teaching foreign languages [Electronic resource] / N.V. Danielyan // ESGI. – 2022. – № 2(34). – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/ratsionalnost-ispolzovaniya-ikt-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam>

3. Devterova Z.R. Testing as a way of measuring foreign language competence when teaching a foreign language in a non-linguistic university [Electronic resource] / Z.R. Devterova // New technologies. – 2009. – № 4. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/testirovanie-kak-sposob-izmereniya-inoyazychnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze>

4. Dombrovskaya M.A. Testing as an objective assessment of the level of knowledge of a foreign language in a non-linguistic university / M.A. Dombrovskaya // Business and design review. – 2016. – Vol. 1. – № 1. – P. 15.

5. Dubakov A.V. Organization of informal foreign language teaching / A.V. Dubakov, D.V. Lyalin, V.I. Shalabodova // The world of science, culture, education. – 2019. – № 6(79). – Pp. 152-154. – DOI 10.24411/1991-5497-2019-10066.

6. Zharkova L.I., Kartushina N.V. Testing as a method of knowledge control in teaching foreign languages / L.I. Zharkova, N.V. Kartushina // Online magazine "World of Science". – 2017. – Vol. 5. – № 2.

7. Kartashova V.N. Electronic educational resource in teaching English: results of students' practice [Electronic resource] / V.N. Kartashova // Science of man: humanitarian studies. – 2022. – № 1. – Access mode:

<https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-obrazovatelnyy-resurs-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-itogi-praktiki-studentov>

8. Kruzhalov A.I. Features of teaching future specialists a technical foreign language / A.I. Kruzhalov, M.G. Sergeeva, R.F. Azmetova [et al.] // Pedagogical education. – 2022. – Vol. 3. – № 2. – Pp. 157-160.

9. Kutepova O.S. Implementation of the model of development of students' research skills in the conditions of informal foreign language education / O.S. Kutepova, Ya.V. Polyakova // Questions of pedagogy. – 2021. – № 3-2. – Pp. 156-159.

10. Kutepova O.S. Distance education as a method of education and self-education / O.S. Kutepova, L.M. Terenty // Vocational education and society. – 2022. – № 1(41). – Pp. 209-214.

11. Kutepova O.S. Possibilities of research skills in teaching foreign languages: a collection of scientific theses and articles / O.S. Kutepova // Linguistics and linguo-didactics: materials of the All-Russian scientific and practical full-time correspondence conference (Orekhovo-Zuyevo, February 26, 2021). – Orekhovo-Zuyevo: State University of Humanities and Technology, 2021.

12. Sorokov G.V., Kutepova O.S. Challenges of the XXI century: informal foreign language education and strategies for its implementation [Electronic resource] / G.V. Sorokov, O.S. Kutepova // Language and culture. – 2018. – № 42. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyzovy-xxi-veka-neformalnoe-inoyazychnoe-obrazovanie-i-strategii-ego-realizatsii>

13. Tulabaeva G.T., Mukhitdinov H. The role of test tasks in learning English / G.T. Tulabayeva, H. Mukhitdinov // Academy. – 2022. – № 1(72). – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-testovyh-zadaniy-v-izuchenii-angliyskogo-yazyka>

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Кутепова Ольга Сергеевна (г. Москва, Россия), старший преподаватель Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации; старший преподаватель кафедры специальной языковой подготовки Московского государственного технического университета гражданской авиации, e-mail: koc87@inbox.ru

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, психологии, права, истории и философии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (Национальный исследовательский университет)»; профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков Российского университета дружбы народов, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Губайдуллина Гулниса Тахировна (г. Альметьевск, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Альметьевского государственного нефтяного института, e-mail: guguta_77@mail.ru

УДК 784.96

Особенности профессиональной подготовки дирижера-хормейстера в современной системе образования

Features of professional training of a conductor-choirmaster in the modern education system

Янина М.Н., Московский городской педагогический университет, mnyanina@yandex.ru

Чэнь И., Московский городской педагогический университет, 神怡790909674@qq.com

Yanina M., Moscow City Pedagogical University, mnyanina@yandex.ru

Chen Yi., Moscow City Pedagogical University, 神怡790909674@qq.com

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.020

Ключевые слова: подготовка дирижера-хормейстера, практика, профессиональная квалификация, концепции музыкально-профессионального образования, профессиональные компетенции, педагогические подходы.

Keywords: training of a conductor-choirmaster, practice, professional qualification, concepts of professional music education, professional competencies, pedagogical approaches.

Аннотация. В данной статье с различных сторон рассматривается сущность и содержание практической подготовки дирижера-хормейстера в условиях музыкально-педагогического вуза. Показано взаимодействие различных профессиональных компетенций выпускников, а также различные педагогические подходы, применяющиеся в процессе подготовки специалистов данной области.

Отмечено, что, несмотря на то, что выпускники музыкально-педагогических вузов изначально ориентированы в своей подготовке на педагогическую деятельность, должное внимание к ней появляется не сразу, а в процессе подготовки, характеризующейся как поливариативная.

Взаимодействие исполнительской и педагогической деятельности в процессе подготовки и профессиональной работы в качестве педагога-музыканта обязывает нас ответственно отнестись к выявлению методов осмысления и практического применения всего комплекса профессиональных компетенций, необходимых личностных качеств, с помощью которых формируется высокопрофессиональный образ педагога-музыканта.

Abstract. This article examines the essence and content of the practical training of a conductor-choirmaster in the conditions of a musical and pedagogical university from various stand points. The interaction of various professional competencies of graduates is shown, as well as various pedagogical approaches used in the process of training specialists in this field.

It is noted that despite the fact that graduates of musical and pedagogical universities are initially focused in their training on pedagogical activity, due attention to it does not appear immediately, but in the process of preparation, which is characterized as polyvariable.

The interaction of performing and pedagogical activities in the process of training and professional work as a teacher-musician obliges us to take a responsible approach to identifying methods for understanding and practical application of the entire complex of professional competencies, necessary personal qualities, with the help of which a highly professional image of a teacher-musician is formed.

Введение. Сегодня с особенной ясностью перед музыкально-педагогическим сообществом встает вопрос дальнейшего совершенствования музыкально-педагогического образования, профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов, которые должны владеть не только глубокими теоретическими знаниями,

но и совмещать их с практическими умениями и навыками, владеть всеми необходимыми профессиональными компетенциями в их взаимосвязи, так как социально-экономическое и духовное развитие общества как в зеркале отражается в состоянии школы, в том, насколько высок уровень квалификации педагогов и

насколько ученики увлечены самим процессом добывания знаний. Наиболее яркие современные концепции музыкально-профессионального образования были представлены в недавнем прошлом такими известными исследователями, как Э.Б. Абдуллин [1], Д.К. Кирнарская [2], А.В. Малинковская [3], В.И. Петрушин [4], Г.М. Цыпин [5] и др.

Отличительной чертой музыкально-педагогических вузов является широкий спектр профессиональных компетенций (педагогических, психологических, исполнительских, коммуникативных, организационных), которыми они должны овладеть к моменту окончания вуза.

Педагогическая компетентность педагога-музыканта отличается собственной спецификой, заложенной в художественно-творческом характере подготовки, и проявляется в процессе всего времени обучения. Именно поэтому воспитание современного педагога-музыканта проходит непрерывно и целенаправленно, что позволяет развивать все необходимые для его дальнейшей профессиональной деятельности качества.

Педагогическая практика – это реальная возможность в непосредственной практической деятельности проверить свои представления о будущей профессии и приобрести новые, соответствующие действительности. Как отмечает С.А. Шмелёва, «стержнем учебно-профессиональной деятельности и основным условием становления профессионально-педагогической компетентности будущего учителя является включение его в непосредственную педагогическую практику, которая позволяет обнаруживать и осваивать новые знания и профессиональные зоны в соответствии с меняющимися требованиями рынка труда» [6, с.21].

Цель статьи – выявить и раскрыть особенности процесса формирования и развития профессиональных навыков дирижера-хормейстера.

Материалы и методы. Авторская работа базируется на анализе источников педагогического исследования по профессиональной подготовке дирижеров, которые заключаются в результатах педагогического наблюдения, опросов, тестирования, независимой экспертизы, осуществляемой группой педагогов хоровой студии и концертмейстеров. Были привлечены также методы анализа, синтеза.

Результаты. За время обучения в вузе студент проходит непростой путь социального и профессионального становления личности.

Формируются новые и корректируются уже имеющиеся представления о будущей профессиональной деятельности в её аксиологическом аспекте. Складывается представление об идеале как образце, к которому стоит стремиться. Педагогическая специализация во многом зависит от того, насколько активно студент погружается в практическую часть будущей специальности, каким он видит себя преподавателем, насколько ему это интересно. Это стимулирует и дальнейшее саморазвитие студента, и раскрытие его творческого потенциала.

Остановимся на кратком обзоре наиболее актуальных проблем и представим ряд методов, позволяющих с ними работать.

Опрос поступающих в музыкально-педагогический вуз абитуриентов показал, что большинство из них планируют в дальнейшем развивать карьеру исполнителя, а к педагогической деятельности относятся как к неизбежному дополнению. Несмотря на то, что уже в самом названии вуза – *музыкально-педагогический* – предельно четко позиционируется педагогическая составляющая данного образования, многие студенты далеко не сразу осознают ценность, увлекательность и общественную полезность музыкальной педагогики. Именно этим можно объяснить первоначальную направленность, в основном, на приобретение исполнительских компетенций, тем более, что успехи студентов более старших курсов видны и на концертах, и на конкурсах исполнителей, и на других столь же увлекательных событиях вуза. Высокий уровень профессионализма в области исполнительского мастерства подразумевается с самого начала обучения, а педагогическая деятельность, несмотря на то, что она заявлена уже в самом названии вуза, студентами всего лишь подразумевается, как еще одно необходимое, но не столь яркое направление обучения.

Реальность, однако, все расставляет по своим местам:

– во-первых, значительное количество студентов и, тем более, выпускников совмещают учебу, а после окончания вуза и свою исполнительскую деятельность с музыкально-педагогической;

– во-вторых, за время обучения отношение студентов к педагогической работе, как правило, кардинально изменяется. Им открывается вся глубина, значимость и творческое наполнение этой деятельности. А первые успехи во время педагогической практики стимулируют дальнейшее обращение к педагогической работе в

различных учреждениях системы музыкального образования.

В дипломах выпускников музыкально-педагогических вузов всегда заявлена квалификация «Преподаватель» и данная квалификация рассматривается и ценится ничуть не меньше, чем квалификация «Концертный исполнитель».

Таким образом, мы видим, что музыканты, получившие образование в музыкально-педагогическом вузе, как правило, успешно совмещают исполнительскую и педагогическую деятельность, что позволяет им наиболее полно реализовать свой творческий потенциал и весь комплекс личностно-профессиональных качеств.

В условиях музыкально-педагогического вуза имеются собственные специфические трудности подготовки высокопрофессиональных специалистов. Так, Эдуарду Борисовичу Абдуллину принадлежат крылатые слова о профессии «учитель музыки», о том, что «профессия педагога-музыканта широкого профиля, который, подобно легкоатлету-пятиборцу, обязан быть профессионально подготовленным к каждому виду этой многопрофильной составляющей... такую совокупность компетенций учителя музыки не формирует ни одна страна в мире» [7, с.8].

Трудности обучения студентов в условиях музыкально-педагогических вузов связаны, также, с тем, что в такие вузы поступают студенты, обладающие разным уровнем общемusicalных и специальных способностей. Например, учитель музыки в школе совсем необязательно должен обладать выдающимися вокальными данными. Современные педагогико-вокалисты считают, что «научить правильно и красиво петь можно любого человека, независимо от его природных вокальных данных» [8, с.4].

Уровень исполнительских способностей, связанных с игрой на каком-либо музыкальном инструменте, также не обязательно должен быть высочайшим, подразумевающим успешное сольное исполнительство. Для учителя музыки гораздо более значимыми и необходимыми в практической деятельности являются концертмейстерские способности и навыки, а также навыки импровизации, транспонирования, чтения с листа и т.п.

Однако, в том случае, если студент обладает яркими исполнительскими данными, он имеет реальную возможность развивать их в процессе обучения в музыкально-педагогическом вузе, так как здесь среди педагогических подходов важнейшими являются дифференцированный и личностно-ориентированный подходы, а также

внимание к построению педагогически организованной музыкальной среды, среди особенностей которой профессор Любовь Ивановна Уколова в своей докторской диссертации отметила «*интенстное педагогическое включение* (выделено нами, Янина М.Н., Чэнь И), создание атмосферы доверия, высокий «нравственный градус», обращение к внутренним силам учащихся в процессе их погружения в атмосферу творческого созидания, широту интересов и всестороннюю образованность педагога» [9, с.17].

Сегодня, когда «в области музыкально-педагогического образования продолжается переключение с непосредственного, личного общения педагога и учеников на дистанционное... интенстное взаимодействие на уроке музыки становится все более и более проблематичным, особенно сложной видится проблема, связанная с новыми формами удаленных (дистанционных) занятий музыкой» [10, с.183].

Обучить музыканта только с помощью учебников или удаленно невозможно в принципе, так как на протяжении истории было доказано, что это искусство может передаваться от учителя к ученику «из рук в руки», в процессе совместной творческой деятельности. Вынужденное обращение к дистанционным формам обучения со всей очевидностью показало, что такая мера может быть только временной. Для подготовки музыканта необходим личный контакт педагога и ученика.

Напоминаем также, что в учебных планах учреждений среднего и высшего звена музыкально-педагогического образования студентам в качестве обязательных дисциплин предлагается широкий спектр педагогических дисциплин, таких, как методика, педагогическая практика, педагогика. Рассматривается и такое популярное новое направление, как «Музыкальное исполнительство и педагогика».

Таким образом, отмечаем, что в процессе подготовки педагога-музыканта педагогические и исполнительские компетенции являются гранями единого процесса образования и воспитания высокопрофессионального специалиста.

Важнейшими компетенциями учителя музыки являются компетенции, связанные с психологией, причем в самом развернутом и многогранном её предьявлении. Это обусловлено разнообразным характером общения педагога и учеников в области музыкальной педагогики. Это и индивидуальный творческий контакт, и обучение малых групп (ансамбль), и деятельность хормейстера, руководящего деятельностью и

творческим развитием значительного по численности коллектива (до ста человек). Это накладывает на педагога обязательства, связанные с приобретением психологических компетенций в области дифференцированного и индивидуального подходов, а также в области возрастной психологии, психологии малых групп и больших коллективов. Учитывая тот факт, что область психологии постоянно развивается, педагог-музыкант должен постоянно знакомиться с новыми достижениями и открытиями, быть «в материале» новейших исследований.

Организация репетиций, выступлений, записи исполнения, подготовка к фестивалям и конкурсам также связана с целым рядом психологических компетенций педагога. Он должен создать такую атмосферу на занятиях, при которой ученики, сохраняя рабочий настрой, чувствуют себя свободно и комфортно в процессе совместной деятельности, стремятся к достижению цели, не смущаясь трудностями, возникающими на этом пути, всегда готовы оказать помощь коллегам по совместному музыкальному творчеству.

Реализация индивидуального творческого потенциала в сочетании с коллективным творчеством наиболее продуктивно формируют такие профессиональные качества педагога-музыканта, как эмоциональная отзывчивость, объединение усилий, трансляция верной педагогической установки, что обеспечивает необходимое воздействие на слушательскую аудиторию во время подготовки программы и выступления.

Сегодня, когда постоянно совершенствуется технический арсенал – звукозаписывающая и звуковоспроизводящая аппаратура, различные виды микрофонов и других приспособлений, помогающих ученикам в овладении музыкальным искусством, появляются новые виды музыкальных инструментов (особенно в области электронных клавишных музыкальных инструментов), необходимо своевременное ознакомление со всеми этими новшествами будущих педагогов-музыкантов, выработка у них желания и потребности в том, чтобы все время «находиться в материале», быть в курсе последних нововведений.

Педагогическая практика в условиях музыкально-педагогического вуза представляет собой целостную систему подготовки педагога-музыканта, истинные возможности которой еще не вполне изучены. Так, динамика профессионального становления будущего педагога-музыканта в процессе освоения педагогической практики пока не стала объектом

всеобщего внимания и не получила единой убедительной интерпретации, а между тем, именно в процессе практической работы с учениками происходит не только усвоение необходимой информации и навыков, но кристаллизуется собственное отношение к педагогической профессии студента, имеющего приблизительные знания о сущности и значении данной профессии.

Отмечаем, что среди особенностей профессиональной подготовки дирижера-хормейстера в современной системе образования, следует упомянуть следующие:

- широкий спектр профессиональных компетенций (педагогических, психологических, исполнительских, коммуникативных, организационных), которыми они должны овладеть к моменту окончания вуза;

- существенный разброс уровней общеобразовательных и специальных способностей;

- первоначальная направленность обучающихся на приобретение исполнительских компетенций, так как многие студенты далеко не сразу осознают ценность, увлекательность и общественную полезность музыкальной педагогики;

- совмещение педагогической и исполнительской деятельности как студентов, так и музыкантов, уже получивших образование в музыкально-педагогическом вузе, что позволяет им наиболее полно реализовать свой творческий потенциал и весь комплекс личностно-профессиональных качеств;

- особая значимость психологических компетенций с учетом возрастной психологии, психологии малых групп и больших коллективов;

- важная роль личного контакта педагога и учеников, их интенстного общения.

Педагогическая практика – это реальная возможность в непосредственной практической деятельности проверить свои представления о будущей профессии и приобрести новые знания, соответствующие действительности.

Заключение. Исходя из вышесказанного, необходимо сказать, что учебный процесс в музыкально-педагогическом вузе должен строиться таким образом, чтобы практическая подготовка будущего дирижера-хормейстера становилась логическим продолжением процесса усвоения теоретических знаний и его самостоятельной работы, в процессе которой обучающиеся могут в реальных условиях приобретать навыки профессиональной деятельности.

Исследователи отмечают, что «Педагогическая практика – неотъемлемый

компонент процесса формирования будущего учителя музыки как компетентного профессионала, владеющего современными педагогическими технологиями, способного к самостоятельной творческой деятельности. При этом следует подчеркнуть, что для студента-музыканта педагогическая практика продолжает оставаться очень сложным этапом на пути к профессии, обусловленным широким набором профессиональных компетенций и качеств, которыми необходимо овладеть» [11].

Авторский вклад заключается в результатах наблюдения, полученного в процессе продолжительной профессиональной работы с хоровым коллективом, позволившей в реальных условиях исследовать особенности профессиональной подготовки дирижера-хормейстера. Выявленные особенности, среди которых особое внимание было направлено на педагогическую практику, её содержание и формы реализации были описаны и

систематизированы, что позволило выделить основной *вектор развития исследования*, который направлен на разработку актуальных для современной молодежи методов профессиональной подготовки дирижеров-хормейстеров в условиях музыкально-педагогического вуза. При любых условиях необходимо сохранить контакт педагога и ученика, реализуемый в личном общении, так как это является одним из основополагающих принципов, сложившихся в российской музыкально-педагогической традиции. Чтобы стать профессиональным дирижером-хормейстером, необходимо получить фундаментальную теоретическую и практическую подготовку в высшем профессиональном учебном заведении, приобрести необходимые профессиональные компетенции и эффективно применять полученные знания в своей дальнейшей педагогической деятельности.

Литература:

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: учебник / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Прометей, 2013. – 432 с.
2. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
3. Малинковская А.В. Искусство фортепианного интонирования: учебник для СПО / А.В. Малинковская. – 2023. – 323 с.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учебное пособие для вузов / В.И. Петрушин. – М.: Академический Проект. Трикта, 2008. – 400 с.
5. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества / Г.М. Цыпин. – М.: Советский композитор, 1988. – 384 с.
6. Шмелёва С.А. Модель профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза / С.А. Шмелева. – Вестник Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2012. – Вып. 5 (120). – С. 16-22.
7. Абдуллин Э.Б. О проблемах современного музыкально-педагогического образования. Актуальные проблемы музыкально-педагогического образования / Э.Б. Абдуллин // Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: РИТМ, 2012. – С. 7-14.
8. Цзян Шанжун. Педагогический потенциал взаимодействия систем вокального воспитания студентов в музыкально-педагогических вузах России и Китая: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Цзян Шанжун. – М. ГАОУ ВО МГПУ, 2018. – 28 с.
9. Уколова Л.И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Уколова Любовь Ивановна. – М.: ГАОУ ВО МГПУ, 2008. – 351 с. – С. 17.
10. Кабкова Е.П., Николаева Е.Н. Организация и содержание концертной и конкурсной деятельности участников школьных хоровых коллективов в условиях современных социокультурных вызовов / Е.П. Кабкова, Е.Н. Николаева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6(91). – С. 183-185. – С. 183.
11. Шишляникова Н.П. Педагогическая практика как условие становления профессиональной компетентности будущего учителя музыки [Электронный ресурс] / Н.П. Шишляникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-praktika-kak-uslovie-stanovleniya-professionalnoy-kompetentnosti-buduschego-uchitelya-muzyki>.

References:

1. Abdullin E.B., Nikolaeva E.V. Theory of musical education: textbook / E.B. Abdullin, E.V. Nikolaeva. – M.: Prometheus, 2013. – 432 p.
2. Kirnarskaya D.K. Musical abilities / D.K. Kirnarskaya. – M.: Talents-XXI century, 2004. – 496 p.
3. Malinkovskaya A.V. The art of piano intonation: textbook for VET-teachers / A.V. Malinkovskaya. – 2023. – 323 p.
4. Petrushin V.I. Musical psychology: a study guide for universities / V.I. Petrushin. – M.: Academic Project. Trixta, 2008. – 400 p.
5. Tsy-pin G.M. The musician and his work: problems of the psychology of creativity / G.M. Tsy-pin. – M.: Soviet composer, 1988. – 384 p.
6. Shmeleva S.A. Model of professional training of a graduate of a pedagogical university / S.A. Shmeleva. –

Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. University (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2012. – Issue 5 (120). – Pp. 16-22.

7. Abdullin E.B. On the problems of modern music and pedagogical education. Actual problems of music and pedagogical education / E.B. Abdullin // Materials of the International scientific and practical conference. – M.: RHYTHM, 2012. – Pp. 7-14.

8. Jiang Shangrong. Pedagogical potential of interaction of vocal education systems of students in music and pedagogical universities of Russia and China: abstract of thesis ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / Jiang Shangzhong. – M. GAOU IN MGPU, 2018. – 28 p.

9. Ukolova L.I. Pedagogically organized musical environment as a means of formation of spiritual culture of a growing personality: dis. ... doctor of Pedagogical

Sciences: 13.00.08 / Ukolova Lyubov Ivanovna. – M.: GAOU IN MGPU, 2008. – 351 p. – P. 17.

10. Kabkova E.P., Nikolaeva E.N. Organization and content of concert and competitive activities of participants of school choirs in the conditions of modern socio-cultural challenges / E.P. Kabkova, E.N. Nikolaeva // The world of science, culture, education. – 2021. – № 6(91). – Pp. 183-185. – P. 183.

11. Shishlyannikova N.P. Pedagogical practice as a condition for the formation of professional competence of a future music teacher [Electronic resource] / N.P. Shishlyannikova // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. – 2013. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-praktika-kak-uslovie-stanovleniya-professionalnoy-kompetentnosti-buduschego-uchitelya-muzyki>.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Янина Мария Николаевна (г. Москва, Россия), студентка аспирантуры департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», e-mail: mnyanina@yandex.ru

Чэнь И. (КНР), студентка аспирантуры департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», e-mail: 神怡790909674@qq.com



Профессиональное образование

УДК 377

Модель управления образовательным процессом в колледже на основе кластерного подхода

A model for managing the educational process in a college based on a cluster approach

Юсупов В.З., *Московский гуманитарный университет, vyusupov@mosgu.ru*

Башкирова Л.И., *Западнодвинский технологический колледж, bashkirova1@yandex.ru*

Мухаметзянова Ф.Г., *Институт международных отношений, Казанский федеральный университет, florans955@mail.ru*

Yusupov V., *Moscow University for the Humanities, vyusupov@mosgu.ru*

Bashkirova L., *Zapadnodvinsk Technological College, bashkirova1@yandex.ru*

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

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.021

Ключевые слова: управление, образовательный процесс, система, кластер, кластерный подход, новшество, опытно-экспериментальная работа.

Keywords: management, educational process, system, cluster, cluster approach, innovation, experimental work.

Аннотация. Актуальность разработки и реализации модели управления образовательным процессом на основе кластерного подхода обусловлена современными стратегическими ориентирами социально-экономического развития страны и её регионов на повышение качества подготовки кадров для регионального рынка труда.

Исходной теоретической позицией решения этой проблемы является представление о кластерном походе как методологической основе и стратегии развития взаимоотношений между институтами государственной власти, хозяйствующими субъектами и образовательными организациями, объединёнными по отраслевому признаку и координирующими содержание и организацию подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров в кластере отраслевой направленности, что становится приоритетным целевым ориентиром развития современной профессиональной образовательной организации.

Представленная в статье модель управления образовательным процессом в колледже в условиях формирования производственно-образовательного кластера, даёт целостное представление о факторах и субъектах воздействия внешней среды, субъектах управления колледжем и координации видов деятельности в кластере; процессе управления (планирование, организация, мотивация, координация, контроль); компонентах образовательного процесса как объекта управления (целевой, субъектный, содержательный, деятельностный, результативный), результатах деятельности колледжа, включающих качество подготовки кадров отраслевой направленности кластера.

Реализация этой модели в Западнодвинском технологическом колледже Тверской области показала практическую значимость исследования, которая выразилась в обновлении структуры управления образовательным процессом; разработке системы новшеств, которые значительным образом изменили содержательный и деятельностный компоненты образовательного процесса. Это, в существенной степени, повлияло на увеличение численности студентов, обучающихся по востребованным в производственно-образовательном кластере профессиям и специальностям, повысило качество подготовки и уровень трудоустройства выпускников.

Abstract. The relevance of the development and implementation of the educational process management model based on the cluster approach is due to modern strategic guidelines for the socio-economic development of the country and its regions to enhance the quality of training for the regional labor market.

The initial theoretical position of solving this problem is the idea of a cluster campaign as a methodological basis and strategy for the development of relations between institutions of state power, economic entities and educational organizations united by industry and coordinating the content and organization of training, advanced training and retraining of personnel in a cluster of industry orientation, which becomes a priority target for the development of a modern professional educational organization.

The model of management of educational process presented in the article in college in the conditions of formation of a production and educational cluster, gives a complete idea of factors and subjects of influence of the external environment, subjects of management of college and coordination of types of activity in a cluster; management process (planning, organization, motivation, coordination, control); components of educational process as object of management (target, subject, substantial, activity, productive), the results of activity of college including quality of training of shots of branch orientation of a cluster.

The implementation of this model at the Zapadnodvinsk Technological College of the Tver region showed the practical significance of the study, which was reflected in the updating of the educational process management structure; the development of a system of innovations that significantly changed the content and activity components of the educational process. This significantly influenced the increase in the number of students teaching professions and specialties in demand in the industrial and educational cluster, increased the quality of training and the level of employment of graduates.

Введение. Современные стратегические ориентиры социально-экономического развития нашей страны обуславливают необходимость использования новых форм социального партнёрства между участниками отношений в сфере образования, к числу которых относятся органы государственной власти и управления федерального и регионального уровней, местного самоуправления, образовательные организации, работодатели. С целью обеспечения взаимодействия между ними в последние годы формируются новые функционально взаимосвязанные совокупности субъектов социально-трудовых отношений, которые в регионах России получили такие названия, как образовательный кластер, образовательно-производственный кластер, производственно-образовательный кластер.

В первые десятилетия XXI века первоначально в Западной Европе, а затем и в нашей стране началось формирование кластеров как территориально-производственных объединений, в состав которых в последние годы стали включать учреждения профессионального образования. Такого рода объединения в настоящее время чаще всего называются производственно-образовательными или образовательно-производственными кластерами.

Цель исследования – разработка на основе кластерного подхода модели управления образовательным процессом в колледже в условиях формирования производственно-образовательного кластера.

Материалы и методы. Теоретические методы: сравнительный анализ; структурный анализ; метод систематизации; метод обобщения; метод моделирования. Эмпирические методы исследования: включённое наблюдение; опытно-экспериментальная работа.

Информационной базой исследования

послужили нормативные правовые акты Российской Федерации, органов власти и управления региона, инструктивно-методические материалы, исследования проблем управления образовательным процессом в колледжах, документы и материалы, характеризующие управление образовательным процессом в Западновинском технологическом колледже Тверской области, научные работы авторов статьи.

Результаты исследования. Основным объектом управления в профессиональной образовательной организации является образовательный процесс. В современной педагогической науке понятие «образовательный процесс» чаще всего используется для обозначения специально организованного единого целенаправленного процесса обучения и воспитания в образовательных организациях. Большинство исследователей в качестве его синонима используют термины «педагогический процесс» и «учебно-воспитательный процесс».

Трактовка термина «образование» в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» даёт основание для следующего определения: *образовательным* является «единый целенаправленный процесс обучения и воспитания», результатом которого является «совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях ... развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [1].

Образовательный процесс, с точки зрения А.И. Конаржевского, В.А. Ситарова, М.А. Гончарова и др. является объектом педагогического менеджмента. Так, М.А. Гончаров пишет «управление учебно-воспитательным процессом – целенаправленное

воздействие руководителя на педагогический коллектив и учащихся путём научно-обоснованного планирования, организации и контроля их деятельности» [5, с.10]. В число структурно-функциональных элементов управления образовательным процессом М.А. Гончаров включает цель деятельности как планируемый, ожидаемый результат; субъектов управления (руководителей образовательной организации по отношению к педагогам и педагогических работников по отношению к учебно-познавательной деятельности обучающихся), содержание деятельности (как собственно управленческой, так и учебной и других); способы взаимодействия субъектов и объектов управления [5, с.10].

Ряд исследователей предлагают свои определения понятия «управление образовательным процессом». Так А.С. Васильев характеризует его «как целенаправленное воздействие субъекта управления в лице всего коллектива, коллегиальных и коллективных органов на коллектив в целом, на отдельных работников и обучающихся для организации согласования их деятельности, рационального и эффективного использования сил и средств образовательного учреждения в целях формирования и реализации гуманистической и демократической стратегии развития как условия профессионального и духовного становления личности специалиста-профессионала» [4, с.15].

Теоретический анализ литературы и результаты проведённого авторами статьи исследования дают основания для следующего авторского определения: *управление образовательным процессом как основным объектом управления в профессиональной образовательной организации* представляет собой воздействие субъектов управления посредством циклически повторяющихся управленческих действий на этот процесс в целом или его отдельные компоненты, обеспечивающее реализацию образовательных программ среднего профессионального образования и её направленность на достижение целей обучения и воспитания, а так же целевых ориентиров развития образовательной организации, которые задаются социальным заказом, инициативами заинтересованных общественных групп, потребностями учредителя и самим образовательным учреждением, а так же интересами и запросами его субъектов.

Наглядное представление о том, как выглядит система управления образовательным процессом в образовательных учреждениях среднего профессионального образования, дают модели

управления, создание которых нередко является одной из задач диссертационных работ управленческой проблематики. Такие модели чаще всего разрабатываются с позиций методологических подходов, лежащих в основе осуществляемых исследований: структурно-комплексного (А.С. Васильев), программно-проектного (Н.В. Диденко), технологического (О.В. Елина), кибернетического (О.В. Ширяев) и др. Избранные учёными методологические подходы задают стратегические ориентиры в конструировании компонентов модели управления и связей между ними.

Построение модели управления образовательным процессом на основе кластерного подхода обуславливает необходимость обращения к понятию «кластерный подход». С точки зрения Л.С. Маркова его отличительной особенностью является представление о кластере как самоорганизующейся системе в социально-экономическом пространстве. Учёный отмечает, что «кластерный подход коренным образом меняет содержание региональной и промышленной политики, поскольку усилия органов власти направляются на развитие системы взаимоотношений между хозяйствующими субъектами и государственными институтами. В практическом плане такой подход важен в первую очередь тем, что является средовым по своей сути» [9, с.3].

В отечественной экономической науке ведётся разработка теоретико-методологических основ кластерного подхода к управлению экономикой региона (А.В. Бабкин, Л.С. Марков, О.П. Бурматова и др.); осуществлён анализ зарубежного и отечественного опыта использования этого подхода в различных регионах России (О.Л. Ксенофонтова, В.В. Печаткин, Е.Ю. Куриляк и др.). На основе анализа реализации кластерного подхода в первое десятилетие XXI века О.П. Бурматова и Е.Ю. Куриляк сделали вывод о том, что «кластерный подход становится в России одним из важных инструментов государственной региональной политики, обеспечивающим диверсификацию экономики регионов, рост конкурентоспособности, усиление инновационной ориентации производства, стимулирование социально-экономического развития регионов» [3, с.32].

В последние пятнадцать лет предметом исследования стали образовательные кластеры региона, которые рассматриваются как форма социального партнёрства (И.В. Карпов, О.Е. Яворский), механизм управления

образовательными комплексами (Е.И. Барышниковой), инструмент развития рынка труда (М.Р. Галиахметова) и др. Актуальным предметом изучения является управления системой образования в регионе на основе кластерного подхода (Горемыко М.В., Данилов С.В. и др.).

Используемое в отечественной педагогике понятие «образовательный кластер», с точки зрения С.В. Данилова, характеризует «образовательную систему, представленную совокупностью взаимосвязанных сходных объектов, внутри которой происходит интеграция присущих им ресурсов. Стержневой основой такой интеграции является основополагающая цель образовательного кластера, состоящая в относительно быстром нахождении инновационных решений» [6, с.20].

С.В. Данилов отмечает: «кластерный подход в образовании представляет собой методологическое основание реализации научной и практической деятельности, обеспечивающей развитие системы образования посредством создания, функционирования и развития образовательных кластеров [6, с.26].

О.В. Яворский раскрыл «научно-методические основания использования кластерного подхода в развитии социального партнерства в учреждении профессионального образования, заключающиеся в установлении взаимосвязи учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли» [10, с.7]. А.Г. Залялова обосновала понятие образовательного кластера «как интеграционного механизма, обеспечивающий социальное партнерство, интенсивное развитие образующих его учреждений управления и образования, связанных общностью потребностей и способностью эффективно использовать внутренние ресурсы» [8, с.7]. И.П. Загора предложила толковать «понятие «кластер образовательных услуг» как временного локализованного комплекса специализированных стейкхолдеров оптимального состава, выступающего способом поступательного инновационного развития образовательной сферы на основе принципов кооперации и конкуренции в форме целостной структуры с учетом влияния факторов внешней и внутренней среды» [7, с.7].

Анализ и теоретическое осмысление собственного авторов статьи опыта участия в процессах формирования производственно-образовательного кластера, анализ аналогичного опыта учёных и практических работников (Е.И.

Барышниковой, М.Р. Галиахметовой, М.В. Горемыко, С.В. Данилова, А.Г. Заляловой, О.Е. Яворского и др.) обусловил необходимость уточнения рассматриваемого понятия. В осуществляемом исследовании обосновано следующее авторское определение: *кластерный подход* представляет собой методологическую основу и стратегию развития взаимоотношений между институтами государственной власти, хозяйствующими субъектами и образовательными организациями, объединёнными по отраслевому признаку и координирующими содержание и организацию подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров в кластере отраслевой направленности, которые становятся *новыми целевыми ориентирами* для организаций профессионального образования в условиях формирования производственно-образовательного кластера.

Эти целевые ориентиры задают направленность конструирования модели управления образовательным процессом в колледже в условиях формирования производственно-образовательного кластера, призванной дать целостное представление о факторах и субъектах воздействия внешней среды на управляющую систему колледжа; составе, структуре и взаимодействии между её компонентами; служат основанием для определения критериев при принятии управленческих решений и оценки эффективности образовательной деятельности колледжа, см. рисунок 1.

Формирование образовательно-производственных (производственно-образовательных, образовательных) кластеров осуществляется во многих регионах современной России. Так, в Тверской области с 2019 г. начали создаваться производственно-образовательные кластеры в соответствии с распоряжением Правительства региона от 22 августа 2019 г. №540 «Об утверждении Положения об организации работы по формированию производственно-образовательных кластеров Тверской области» [2].

Решением Президиума Правительства региона от 24 декабря 2020 г. в Тверской области созданы несколько производственно-образовательных кластеров. В состав одного из них – кластера сельскохозяйственной направленности вошли шесть колледжей, *полномочия и функции учредителя*, в отношении которых перешли от Министерства образования к Министерству сельского хозяйства. В этом качестве министерство организовало заключение

соглашения о создании кластера и стало координатором взаимодействия его участников; инициатором договоров, заключаемых для реализации совместных проектов, программ, курсов, совместных мероприятий участников кластера.

В число профессиональных образовательных организаций этого кластера вошёл Западновинский технологический колледж, на

базе которого осуществлялась опытно-экспериментальная работа. Она предусматривала внесение новшеств как преднамеренных изменений в управление образовательным процессом, а именно: в способы взаимодействия с участниками кластера управляющей системы колледжа, в её структуру, состав компонентов, связей между ним; показатели эффективности образовательной деятельности колледжа.

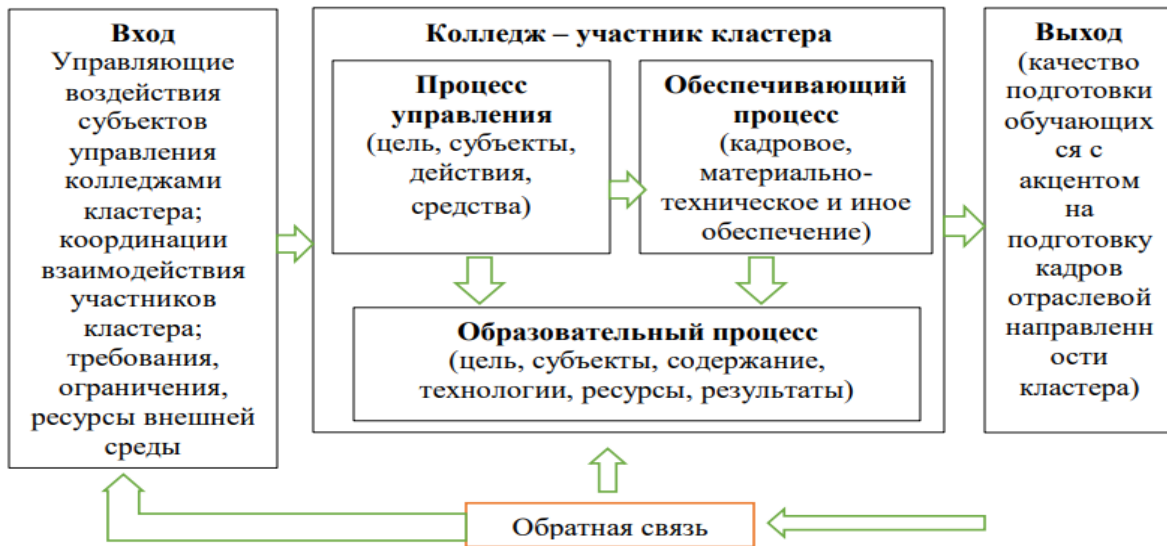


Рисунок 1. – Модель управления образовательным процессом в колледже в условиях формирования образовательно-производственного кластера

Первое из этих изменений коснулось управления колледжем как участником кластера и было связано с переходом функций и полномочий учредителя от Министерства образования к Министерству сельского хозяйства, пищевой и перерабатывающей промышленности Тверской области и формированием координационного совета и рабочих групп кластера. В управляющей системе колледжа расширилась сфера деятельности ранее созданных структурных подразделений – Ресурсного центра профессиональных квалификаций по отраслям: «Транспорт» и «Сельское хозяйство», Ресурсного центра по направлению «Трудовое воспитание». Одновременно началось создание региональных центров демонстрационного экзамена для обучающихся по наиболее востребованным для производственно-образовательного кластера специальностям и профессиям; увеличилось число руководителей рабочих групп – разработчиков проектов, а также участников конкурсов, мероприятий внутренней и внешней среды колледжа. Как самостоятельный объект управления появились группы обучающихся по

дополнительным программам по востребованным в кластере и представляющими интерес для студентов колледжа профессиям.

Сформировавшаяся на завершающем этапе опытно-экспериментальной работы схема управления колледжем представлена на рисунке 2.

Структура управления Западновинским колледжем в условиях формирования производственно-образовательного кластера показывает, что директор колледжа:

- взаимодействует с органами общественного управления (управляющий совет, совет трудового коллектива, педагогический совет, студенческий совет); а также с координационным советом и рабочими группами кластера;

- назначает заместителей директора колледжа, руководителя методического объединения преподавателей и мастеров производственного обучения, региональных Центров, созданных на базе колледжа, которые, в своей совокупности, взаимодействуют друг с другом и координационным советом кластера.

Заместители директора колледжа:

– являются руководителями направлений деятельности в колледже: учебно-воспитательной, учебно-производственной, методической, воспитательной и др.;

– руководят работой определённых групп педагогов и мастеров производственного обучения в колледже (например, в подчинении заместителя директора по учебно-производственной работе находятся: преподаватели специальных дисциплин, мастера производственного обучения, инженер по охране труда);

– взаимодействуют с руководителем методического объединения преподавателей и мастеров производственного обучения, руководителями региональных Центров на базе колледжа.

Руководители региональных Центров на базе колледжа (ресурсного центра по отрасли «Сельское хозяйство», центра воспитательной работы по направлению «Трудовое воспитание»,

центров проведения демонстрационного экзамена и др.) взаимодействуют с координационным советом кластера, заместителями директора колледжа, преподавателями и мастерами производственного обучения.

Руководителем временных образований в структуре управления колледжем являются организаторы, разработчики и реализаторы программ и проектов, конкурсов, мероприятий.

Многие управляющие воздействия в Западнодвинском технологическом колледже в ситуации формирования производственно-образовательного кластера нацелены на изменения содержательного и деятельностного компонентов образовательного процесса как объекта управления с целью *направить его* в сторону разработки и реализации новшеств для использования в производственно-образовательном кластере.

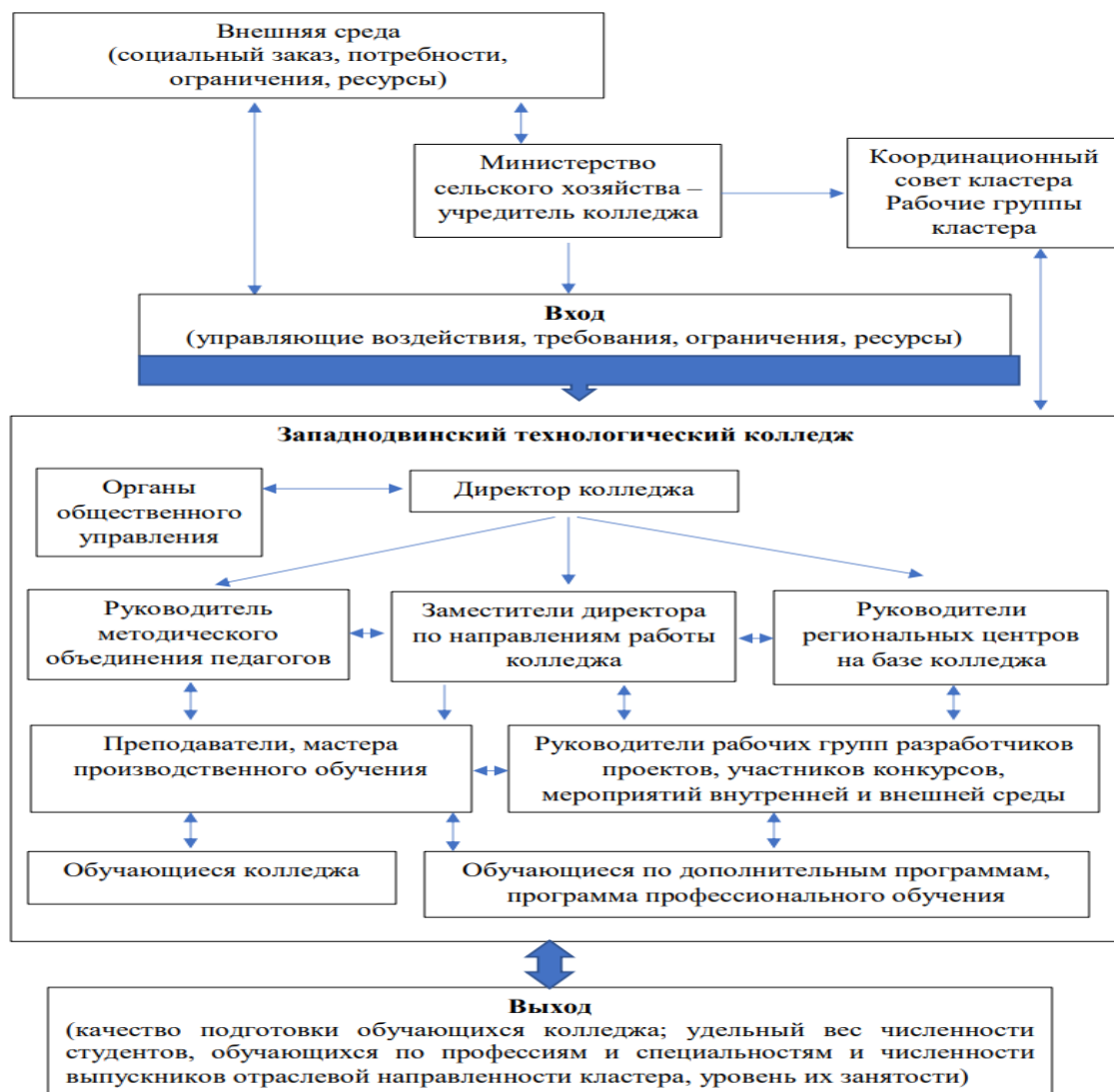


Рисунок 2. – Схема управления колледжем в условиях формирования производственно-образовательного кластера

В качестве ключевых за прошедшие три года были разработаны и в значительной мере реализованы *новшества, доступные для использования всеми колледжами производственно-образовательного кластера сельскохозяйственной направленности.*

В число новшеств вошли *программы профессионального обучения* на основе профессиональных стандартов и с учётом стандартов Ворлдскиллс, разработанные и реализуемые в соответствии с потребностями обучающихся и населения моногорода Западная Двина, стратегией развития Тверской области. Первые программы по профессии «Цветовод», «Садовод», «Овощевод» реализованы во втором полугодии 2021–2022 уч.г., а в первой половине 2022–2023 уч.г. в рамках реализации проекта «Молодые профессионалы» стартовало обучение по программам: «Занимательная агрономия», «Выращивание, уход, посадка декоративных цветочных, древесно-кустарниковых растений», «Техника и технология обрезки плодовых деревьев», «Начинающий фермер – овощевод», «Комплектование пахотного агрегата».

Новыми для Западнодвинского колледжа стали составленные программы *повышения квалификации по компетенциям демонстрационного экзамена, программы стажировки преподавателей колледжа на предприятиях*, планы подготовки преподавателей и мастеров производственного обучения к участию в конкурсах профессионального мастерства.

Оригинальными являются *конвергентные программы колледжа*, обеспечивающие взаимосвязь общего и профессионального обучения, решение задач профессиональной ориентации и комплектования контингента обучающихся колледжа. Преподаватели колледжа сформировали группы из старшеклассников школ Западнодвинского и соседних районов, разработали и провели для них учебные занятия.

В 2022–2023 уч.г. созданная в колледже рабочая группа разработала и представила на федеральный конкурс «Лучшие образовательные модели реализации общеобразовательной подготовки», организованный ФГБУ «Институт развития профессионального образования (г. Казань) по 8 дисциплинам общеобразовательной подготовки в Западнодвинском технологическом колледже *новые рабочие программы, учебно-методические комплексы и фонды оценочных средств*, разработанных с учетом профессиональной направленности реализуемых

в Западнодвинском технологическом колледже программ СПО.

Предметом особой заинтересованности в условиях формирующегося производственно-образовательного кластера стали модели, разработанные на основе современной концепции практико-ориентированного (дуального) образования. Это *модель стажировки (ученичества)*, когда обучающийся на различных этапах процесса учебы включается в производственный процесс фактически в качестве работника предприятия. Реализация этой модели осуществляется на базе ООО «Новь», АО «Диалектические кабельные системы», которое бесплатно предоставляет жилье, трансфер на работу, возможность посещать бассейн и спортивный зал предприятия.

Модель обучения на рабочем месте успешно реализована в значительной степени благодаря разработанному в 2020 г. рабочей группой Западнодвинского колледжа проекту по обеспечению соответствия материально-технической базы образовательного учреждения. Проект стал победителем конкурсного отбора на предоставление гранта в 2021 году на реализацию мероприятий федерального проекта «Молодые профессионалы» по профилю кластера (лот 6 «Сельское хозяйство»).

На средства гранта удалось оборудовать и организовать практическую подготовку студентов в четырёх учебно-производственных мастерских, соответствующих современным требованиям к реализации программ подготовки специалистов среднего звена для агропромышленного сектора экономики Тверской области: 23.02.03. Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта; 35.02.07 Механизация сельского хозяйства; 23.02.07 Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей: кузовной ремонт, ремонт и обслуживание легковых автомобилей, окраска автомобиля, обслуживание грузовой техники, в том числе для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Практическое обучение в этих мастерских максимально приближено к условиям производства и соответствует уровню передовых сельскохозяйственных предприятий.

На базе мастерских стали формироваться и получили аккредитацию *Центры проведения демонстрационного экзамена* не только для обучающихся Западнодвинского технологического, но и других колледжей кластера. В 2022–2023 действуют 6 центров проведения демонстрационных экзаменов: администрирование отеля, ремонт и

обслуживание легковых автомобилей, агрономия, промышленное садоводство, эксплуатация сельскохозяйственных машин, ландшафтный дизайн. В Центрах Западнодвинского колледжа сдают демонстрационный экзамен обучающиеся ГБПОУ «Торопецкий колледж», ГБПОУ «Ржевский колледж», ГБПОУ «Кимрский колледж» и др.

В Центрах проведения демонстрационного экзамена отрабатываются образовательные технологии оценки качества подготовки выпускников по образовательным программам профильной направленности кластера, в том числе по методике Ворлдскиллс. Так, в июне 2022 года состоялся демонстрационный экзамен у выпускников по специальности 23.02.07 Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей. На площадке проведения демонстрационного экзамена работали линейные эксперты из ГБПОУ «Краснохолмский колледж» и ГБПОУ «Кимрский колледж» и технический эксперт.

Положительно зарекомендовали себя сетевые технологий взаимодействия координатора и участников кластера, колледжа и субъектов его внешней среды. Например, традицией в Западнодвинском колледже стали онлайн-уроки по финансовой грамотности, завершающиеся ежегодным Всероссийским онлайн-зачётом по финансовой грамотности, который организует Центральный Банк Российской Федерации.

На базе Западнодвинского технологического колледжа совершенствуется работа Ресурсного центра профессиональных квалификаций по отраслям: «Транспорт» и «Сельское хозяйство» и направлению «Трудовое воспитание». В условиях формирования производственно-образовательного кластера на базе этих центров проводятся отраслевые региональные, муниципальные, зональные мероприятия, оказывается методическая поддержка образовательным учреждениям кластера, им предоставляются ресурсы материально-технической базы Западнодвинского колледжа.

Положительные результаты разработки и реализации новшеств в образовательном процессе Западнодвинского технологического колледжа подтверждаются показателями федерального мониторинга системы среднего профессионального образования, демонстрирующие качество подготовки кадров для агропромышленного кластера.

Так, удельный вес численности студентов, обучающихся по профессиям и специальностям, соответствующим 50 наиболее востребованным

на региональном рынке труда, в общей численности студентов колледжа составляет 58,3%. Удельный вес численности выпускников, прошедших государственную итоговую аттестацию с использованием демонстрационного экзамена, получившим оценку «хорошо» и «отлично» по специальностям и профессиям, соответствующим отраслевой направленности кластера – 65%. Уровень занятости выпускников, завершивших обучение по программам среднего профессионального образования, осуществлявших трудовую, предпринимательскую деятельность, работающих в форме самозанятости в год выпуска и год, следующий за ним, в общей численности выпускников составляет – 60,19%.

Выводы. В результате проведённого исследования:

- выявлены существенные характеристики управления образовательным процессом в профессиональной образовательной организации, к числу которых относится специально организованное воздействие субъектов управления на компоненты этого процесса; совокупность циклически повторяющихся управленческих действий, обеспечивающих реализацию образовательных программ среднего профессионального образования; целевые ориентиры на достижение нового качества образования и развитие образовательной организации;

- обосновано использование кластерного подхода как методологической основы и стратегии развития взаимоотношений между институтами государственной власти, хозяйствующими субъектами и образовательными организациями, объединёнными по отраслевому признаку и координирующими содержание и организацию подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров в кластере отраслевой направленности, что становится приоритетным целевым ориентиром развития профессиональной образовательной организации;

- разработана модель управления образовательным процессом как общая основа осуществления структурных и содержательных изменений в управляющей системе колледжа в условиях формирования производственно-образовательного кластера;

- на основе этой модели усовершенствована структура управления образовательным процессом в Западнодвинском колледже; разработана и внедрена в практику совокупность новшеств, которые конструктивно изменили содержательный и деятельностный

компоненты образовательного процесса, что позволило повысить качество подготовки и уровень трудоустройства выпускников колледжа

в сельскохозяйственном секторе экономики региона.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273/ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Распоряжение Правительства Тверской области от 22 августа 2019 г. №540 «Об утверждении Положения об организации работы по формированию производственно-образовательных кластеров Тверской области».
3. Бурматова О.П., Куриляк Е.Ю. Кластерный подход как одна из современных технологий управления региональным развитием / О.П. Бурматова, Е.Ю. Куриляк // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. – 2017. – № 4. – С. 29-34.
4. Васильев А.С. Организация эффективного управления образовательным процессом в среднем профессиональном образовании: На примере техникума железнодорожного транспорта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Васильев Александр Сергеевич. – Санкт-Петербург. – 2005. – 32 с.

5. Гончаров М.А. Основы менеджмента в образовании: учебное пособие / М.А. Гончаров. – 3-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2016. – 476 с.
6. Данилов С.В. Логистика педагогических инноваций на основе кластерного подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Данилов Сергей Вячеславович. – Ульяновск. – 2021. – 536 с.
7. Загора И.П. Организационно-методическое обеспечение формирования кластера образовательных услуг: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Загора Ирина Петровна. – Красноярск. – 2016. – 184 с.
8. Залялова А.Г. Региональная модель подготовки педагогических кадров в условиях образовательного кластера: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Залялова Анфиса Григорьевна. – Казань. – 2010. – 28 с.
9. Марков Л.С. Теоретико-методологические основы кластерного подхода / Л.С. Марков; под ред. Н.И. Сулова. – Новосибирск: ИЭОПП СО РАН. – 2015. – 300 с.
10. Яворский О.Е. Образовательный кластер как форма социального партнёрства техникума и предприятий газовой отрасли: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Яворский Олег Евстахиевич. – Казань. – 2008. – 22 с.

References:

1. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 No. 273/FZ [Electronic resource] // ConsultantPlus. – Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Decree of the Government of the Tver Region dated August 22, 2019 No. 540 "On approval of the Regulations on the organization of work on the formation of industrial and educational clusters of the Tver region".
3. Burmatova O.P., Kurilyak E.Y. Cluster approach as one of the modern technologies of regional development management / O.P. Burmatova, E.Y. Kurilyak // Bulletin of Kemerovo State University. Series: Political, Sociological and Economic Sciences. – 2017. – № 4. – Pp. 29-34.
4. Vasiliev A.S. Organization of effective management of the educational process in secondary vocational education: On the example of the technical school of railway transport: abstract of thesis ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Vasiliev Alexander Sergeevich. – St. Petersburg. – 2005. – 32 p.
5. Goncharov M.A. Foundations of management in education: textbook / M.A. Goncharov. – 3rd ed., ster. – M.: KNORUS, 2016. – 476 p.

6. Danilov S.V. Logistics of pedagogical innovations based on the cluster approach: dis. ... doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Danilov Sergey Vyacheslavovich. – Ulyanovsk. – 2021. – 536 p.
7. Zagora I.P. Organizational and methodological support for the formation of a cluster of educational services: dis. ... Candidate of Economic Sciences: 08.00.05 / Zagora Irina Petrovna. – Krasnoyarsk. – 2016. – 184 p.
8. Zalyalova A.G. Regional model of teacher training in the conditions of an educational cluster: abstract. dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Anfisa Grigorievna Zalyalova. – Kazan. – 2010. – 28 p.
9. Markov L.S. Theoretical and methodological foundations of the cluster approach / L.S. Markov; edited by N.I. Suslov. – Novosibirsk: IEOPP SB RAS. – 2015. – 300 p.
10. Yavorsky O.E. Educational cluster as a form of social partnership between a technical school and gas industry enterprises: abstract of thesis ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Yavorsky Oleg Evstakhievich. – Kazan. – 2008. – 22 p.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Юсупов Виталий Зуфарович (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии высшей школы, Московский гуманитарный университет, e-mail: uvz2017@yandex.ru

Башкирова Людмила Ивановна (г. Западная Двина, Тверская область, Россия), заместитель директора, ГБПОУ «Западнодвинский технологический колледж им. И.А. Ковалева», e-mail: baschkirova1@yandex.ru

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, Институт международных отношений, Казанский федеральный университет, e-mail: florans955@mail.ru



Общее образование

УДК 364-64

Добровольческая деятельность как средство социализации подростков

Volunteering as a means of teenage socialization

Федосова И.В., Иркутский государственный университет, Fedos-ir@yandex.ru

Ушева Т.Ф., Иркутский государственный университет, itf76@mail.ru

Рожкова Н.А., Иркутский государственный университет, baikalnat@yandex.ru

Fedosova I., Irkutsk State University, Fedos-ir@yandex.ru

Usheva T., Irkutsk State University, itf76@mail.ru

Rozhkova N., Irkutsk State University, baikalnat@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.022

Ключевые слова: социализация, подростковый возраст, волонтерство, добровольческая деятельность, социальная адаптированность, социальная автономность, социальная активность.

Keywords: socialization, adolescence, volunteering, social adaptivity, social autonomy, social activity.

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам изучения и поиска наиболее оптимальных средств социализации подростков. Оригинальность и новизна исследования связаны с определением структуры и критериев социализированности личности, выбором добровольческой деятельности в качестве наиболее оптимального средства её развития у школьников. Авторы представляют подробные результаты диагностики социальной адаптированности, социальной автономности, социальной активности обучающихся, составляющих контрольную и экспериментальную группы по признаку участия или неучастия в волонтерской работе. Полученные эмпирическим способом данные подтвердили необходимость разработки и реализации системы мероприятий с целью повышения уровня социализации восьмиклассников на основе включения их в различные виды добровольческой деятельности совместно со студентами вуза. Результаты формирующего эксперимента позволили сделать вывод и привели к заключению о правомерности предположения о положительном влиянии добровольческой деятельности на социализацию подростков.

Abstract. The following article is dedicated to studying and searching for the most optimal means of teenage socialization. The originality and novelty of the research are connected with developing the structure and criteria of the level of socialization of a personality and the choice of volunteering as the most optimal means of socialization of schoolchildren. The authors present detailed results of diagnosing social adaptivity, social autonomy, and social activity of students included in control and experimental groups by the criterion of participation or non-participation in volunteering. The empirical data proved the necessity of developing and implementing a system of activities aimed at raising the level of socialization of eighth-grade students by including them in various kinds of volunteering together with university students. The results of the forming experiment allowed the authors to conclude that the supposition of the positive influence of volunteering on teenagers' socialization is correct.

Введение. Глобальные вызовы современности (социальные, экономические, политические, культурные) обуславливают необходимость поиска новых подходов к организации процесса воспитания настоящих и будущих граждан России. Общество нуждается в творческих личностях, неравнодушных к судьбе страны, деятельных патриотах с активной жизненной позицией и сформированными нравственными

принципами, самостоятельными и решительными относительно перемен, способных конструктивно разрешать проблемы и выстраивать взаимодействие на основе присвоенных социальных норм, правил и общечеловеческих ценностей.

Отсюда исходит острота и значимость поднимаемой нами проблемы – социализация подростков.

Социализация – это процесс развития личности в течение всей жизни, который предполагает присвоение норм, ценностей, правил, принятых в социуме, на основе взаимодействия с окружающими, а также самореализацию личности [11]. Социализированный человек обладает знаниями, умениями и навыками, соотносящимися с самостоятельной жизнью в обществе; такая личность стремится к собственной автономности и самореализации, обладает умением определять каждого человека в отдельную социальную группу.

Понятие «социализация» формулируется довольно обширно и единственного определения не содержит, при этом используется всеми социально-гуманитарными науками в различных контекстах.

Уточняя, можно выделить ряд основных подходов к изучению процесса социализации, представленных в зарубежных и отечественных научных школах: социологический (Т. Парсонс, Р. Мертон, Э. Дюркгейм и др.), деятельностный (А.Н. Леонтьев, Л.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), биогенетический (Ч. Дарвин, Э. Геккель, Г.С. Холл, А. Гезелл и др.), социогенетический (М. Мид, Л.С. Выготский, А.В. Петровский и др.), социально-педагогический (М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, М.В. Шакурова и др.), психоаналитический (З. Фрейд, Э. Эриксон и др.), когнитивистский (Ж. Пиаже, Л. Колберг и др.) и др. [1].

Особо обращают на себя внимание современные научные разработки, посвященные поиску наиболее оптимальных средств, условий и механизмов социализации подростков (Н.Ф. Голованова, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн и др.) [9;11;13].

Среди них мы выделили в отдельную группу исследования, рассматривающие добровольчество (волонтерство) как наиболее эффективный способ социализации школьников и молодежи [4;5;7;8;10;12]. Включение подростков в волонтерство, как практическую социально значимую деятельность, будет способствовать развитию у них гражданских качеств, коммуникативных навыков, любви к себе и своим делам, которые строятся на бескорыстных принципах, исключающих получение материальной выгоды. Основа добровольчества – безвозмездная помощь нуждающимся, поддержка в трудной жизненной ситуации, развитие сострадания, милосердия и эмпатии к нуждающимся в получении социальной и психологической поддержки [6].

По мнению Л.К. Ивановой, сама добровольческая деятельность способна изменить человека, если она будет обеспечена социально-педагогическим сопровождением. Его задача – организовать и объединить детей и подростков вокруг идей гуманизма, добра, мира и связать их активность, самоотдачу и инициативность с социально-значимым содержанием деятельности, воспитывая при этом ряд личностных качеств, необходимых для решения собственных жизненных трудностей и проблем [6].

Участие в волонтерских программах и проектах позволяет школьникам не только помогать другим самореализовываться, но и самим овладевать навыками успешной социализации.

Подростки, прошедшие через добровольческие мероприятия социально-педагогического характера, приобретают новые знакомства, профессиональные навыки, возможность увидеть результаты собственного труда. У детей раскрывается личностный потенциал в наиболее восприимчивый период возрастного развития. Это дает импульс для появления психологических новообразований в ценностно-смысловой сфере, в области самосознания и общении [2;3].

Придя к выводу, что волонтерство будет способствовать успешной социализации подростков, мы, вместе с тем, замечаем, что в образовательных организациях недостаточно используются возможности добровольчества для воспитания школьников, развития их навыков для социальной адаптации в обществе, проявления социальной активности. Поэтому считаем, что необходимо специально вовлекать детей в добровольческую деятельность с целью их дальнейшего развития и социализации.

Материалы и методы исследования. Обозначенные теоретические выводы обусловили необходимость проведения эмпирического исследования для выявления влияния добровольчества на успешность социализации современных школьников.

Цель исследования: экспериментально проверить возможности волонтерской деятельности для социализации подростков.

Экспериментальной базой исследования стало МБОУ Гимназия № 25 г. Иркутска. В качестве контрольной и экспериментальной групп были выбраны обучающиеся 8 класса данного учебного заведения. Контрольную группу составили школьники в количестве 15 человек, не вовлеченные в волонтерскую деятельность. Экспериментальную группу составили учащиеся 8 класса, проявившие

инициативу и заинтересованность в безвозмездной помощи окружающим, в количестве 15 человек (волонтеры). Всего в исследовании приняли участие 30 человек.

Исследовательская работа проводилась в течение 2021–2022 учебного года и включала три взаимообусловленных этапа (констатирующий, формирующий и контрольный). Констатирующий эксперимент преследовал задачи:

1. Выявление социальной адаптированности восьмиклассников (овладение социокультурными нормами, ролями, наличие жизненных целей).

2. Исследование социальной автономности (Я-концепция, самопринятие, избирательность эмоций, способность решать свои проблемы самостоятельно).

3. Изучение социальной активности у подростков (готовность осуществлять общественно значимую деятельность).

Обработка данных диагностических методик была проведена с учетом разработанной критериальной основы, характеризующей степень социализированности школьников на данном этапе психологического развития:

– социальная адаптированность – характеристика присвоения школьниками социальных норм, правил, освоения социальных ролей в семейной, профессиональной, досуговой сферах жизнедеятельности, умение ставить жизненные цели и понимать способы их достижения;

– социальная автономность – самостоятельность в выработке и изменении собственных взглядов, позитивная Я-концепция; сформированные чувства самоуважения, самопринятия, собственного достоинства; умение избирательно относиться к собственным эмоциям, решать возникающие проблемы с большей долей самостоятельности и нестандартности подходов;

– социальная активность – стремление человека и его действия по совершению значимых преобразований в социуме, а также в самом себе.

Для выявления первого критерия – социальной адаптивности у подростков была использована «Методика социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда» (в адаптации А.К. Осницкого), для исследования социальной автономности и социальной активности применялась методика «Изучение социализированности личности» (М.И. Рожков).

Результаты исследования. В результате обработки эмпирических данных, полученных по

итомам диагностики по каждой методике, мы распределили всех школьников в 2 группы: социализированные восьмиклассники; слабо социализированные восьмиклассники.

Первая группа подростков отличалась социальной адаптированностью, социальной активностью и автономностью. Эти обучающиеся обладали социальными нормами и ролями, собственными взглядами, самоуважением и чувством собственного достоинства. Таких детей оказалось в экспериментальной группе 10 человек (67%), в контрольной группе 8 человек (53%).

Восьмиклассники второй группы, слабо социализированные в обществе, отличались низким уровнем социальной активности, автономности и слаборазвитой социальной адаптивностью. У них отмечено отсутствие мотивов и интереса в общении со сверстниками, неумение самостоятельно решать возникшие проблемы и неспособность отстаивать собственную позицию. Таких школьников выявлено в экспериментальной группе 5 человек (33%), в контрольной группе 7 человек (47%).

Данные на этапе констатации показали необходимость реализации специальной системы внеучебных мероприятий и включения детей в добровольческую деятельность. Мы предполагали, что в ходе формирующего этапа эксперимента повысится уровень социализированности восьмиклассников за счет создания условий для оптимального соотношения адаптивности и автономности подростков.

Таким образом, все 15 школьников экспериментальной группы были включены в состав Центра молодежных социальных инициатив «Добровольный выбор», который действует на базе Педагогического института Иркутского государственного университета с 2009 года [14].

Восьмиклассники включались в различные добровольческие мероприятия совместно со студентами. В ходе работы решались задачи.

Образовательные:

– познакомить школьников с этапами становления и развития социально-значимой деятельности в нашей стране;

– сформировать у детей устойчивое понимание необходимости волонтерской деятельности в России и познакомить их с актуальными направлениями добровольчества;

– создать условия для обучения подростков разнообразным методам и приемам проведения мероприятий социальной значимости;

– способствовать улучшению понимания школьниками самих себя, взаимопониманию с окружающими и формированию навыков

взаимодействия с различными социальными категориями граждан на основе усвоения психологических знаний.

Развивающие:

- развивать у детей навыки коммуникации, командообразования, коллективизма;
- развивать у подростков стремление и мотивацию к проявлению лидерства, повышать уверенность в себе и самостоятельность.

Воспитательные:

- способствовать осознанию подростками необходимости проявления в общении с людьми взаимной заботы, милосердия, эмпатии, отзывчивости;
- поддерживать стремление обучающихся совершать добрые и гуманные поступки, не преследующие личной выгоды и корысти.

Система добровольческих мероприятий была реализована в течение 3 месяцев и предполагала равномерное распределение мероприятий по неделям, проведение регулярных внеучебных занятий с детьми. По форме это были мини лекции, тренинги, социальные акции, культурно-массовые мероприятия (конкурсы, соревнования).

Например, подростки участвовали в социальных акциях «Аукцион добрых дел», «Творите добрые дела», «Мамина неделя», в конкурсе «Я люблю тебя, Россия!», коммуникативном и рефлексивном тренингах,

мини лекциях «Основы добровольчества в России», «Опыт волонтерской деятельности студентов Иркутска» и др.

Содержание мероприятий строилось на принципах: добровольного участия, систематичности и последовательности, сознательности и активности.

К реализации системы мероприятий были привлечены студенты 3 курса – будущие социальные педагоги и психологи. Они непосредственно организовывали работу с восьмиклассниками, сопровождали их при подготовке и проведении добровольческих мероприятий.

Для оценки эффективности экспериментальной работы мы организовали контрольный этап и провели повторную диагностику обучающихся по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. Необходимо было решить задачу – изучить особенности социализации подростков после их участия в добровольческой деятельности и сравнить результаты уровня их социализированности до и после реализации экспериментальной работы.

На рисунке 1 мы представили результаты диагностики по критерию социальной адаптированности подростков на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в сравнении.



Рисунок 1. – Сравнительные результаты изучения социальной адаптированности подростков на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Анализ данных позволяет сделать вывод о позитивной динамике и положительном количественном и качественном изменении социальной адаптированности подростков. Так, в экспериментальной группе наиболее ярко

прослеживаются изменения в количестве социально адаптированных детей (60% до экспериментальной работы и 93% после). Данные результаты были обусловлены тем, что в ходе работы у детей было сформировано желание

действовать безвозмездно на благо родного города, а также решением следующих задач: формирование навыков общения, обучение способам установления контакта с окружающими. Развитие этих умений помогло снять барьеры, мешающие общению со сверстниками и старшими, приспособлению к меняющимся условиям социальной среды, а также к преодолению острых затруднений. В ходе исследования мы обучали ребят взаимодействовать друг с другом в коллективе

(волонтерском Центре и в школе), учили, как выходить из сложных ситуаций.

Для большей наглядности на основе результатов методики «Изучение социализированности личности» (М.И. Рожков) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента мы составили гистограммы изменения данных по критериям социализации – социальной автономности и социальной активности подростков обследуемых групп после проведенной работы, см. рисунок 2 и 3.



Рисунок 2. – Сравнительные результаты изучения социальной автономности подростков на констатирующем и контрольном этапах эксперимента



Рисунок 3. – Сравнительные результаты изучения социальной активности подростков на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Все данные, полученные по каждой методике, обработаны и сведены в обобщающую таблицу 1, которая отражает динамику изменений

социализированности обучающихся экспериментальной и контрольной группы.

Таблица 1. – Сравнительные данные распределения подростков по уровню социализации на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы

Группа участников эксперимента	До экспериментальной работы		После экспериментальной работы	
	Социализированные школьники, чел.	Слабо социализированные школьники, чел.	Социализированные школьники, чел.	Слабо социализированные школьники, чел.
контрольная	8 (53%)	7 (47%)	9 (60%)	6 (40%)
экспериментальная	10 (67%)	5 (33%)	14 (93%)	1 (7%)

По итогам контрольного этапа эксперимента мы распределили всех школьников, как и на констатирующем этапе, в 2 группы: социализированные восьмиклассники; слабо социализированные восьмиклассники.

В группу социализированных школьников вошли теперь почти все обучающиеся экспериментальной группы – 93 % (14 человек). И только один из них остался на прежнем уровне. Мы связываем это с длительной болезнью ученика, эпизодическим участием в добровольческих делах при сохранении высокой мотивации к волонтерству.

В контрольной группе существенных изменений не произошло, данные исходного и итогового этапов эксперимента примерно одинаковы, что не позволяет говорить о значимых изменениях в уровне социализированности восьмиклассников.

Заключение. Анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, позволяет сделать вывод об эффективности разработанной нами системы мероприятий по включению подростков в добровольческую деятельность. Были экспериментально проверены возможности волонтерства для повышения уровня социализации школьников. Мы убедились, что проведенная работа способствовала повышению социальной активности, автономности, адаптированности обучающихся; расширению представлений детей о значимости добровольчества; раскрытию их творческого потенциала; повышению мотивации бескорыстно действовать на благо общества.

В ходе формирующего эксперимента решен целый комплекс образовательных, развивающих и воспитательных задач. Восьмиклассники получили систему знаний об этапах становления и развития социально-значимой деятельности в нашей стране, современных направлениях и

видах добровольческой деятельности, психологических основах установления положительного взаимодействия с людьми различных социальных категорий для более успешного понимания особенностей их поведения; овладели разными формами и методами подготовки и проведения мероприятий социальной значимости; приобрели навыки участия в социальных акциях и проектах.

Кроме того, проведенная работа позволила получить новый опыт и новые экспериментальные данные относительно организации совместной работы студентов и школьников в рамках деятельности студенческого волонтерского центра. Так, была существенно повышена социальная активность разновозрастных групп добровольцев, состоящих из обучающихся вуза и школы; овладение навыками социального партнерства со стороны студентов – будущих психологов и социальных педагогов было перенесено в сферу взаимодействия с детьми, что усиливало эффект командообразования, развития у подростков лидерских качеств, уверенности в себе; действия уже опытных добровольцев, которые стали примером для начинающих волонтеров, явились значимым фактором в воспитании у подростков заботливости, эмпатии, отзывчивости, стремления совершать добрые и гуманные поступки на благо общества.

Практическая значимость проведенной работы будет усилена в ходе её продолжения и расширения на базе общеобразовательных организаций г. Иркутска и Иркутской области. В перспективе планируется организация ряда филиалов Центра молодежных социальных инициатив на базе школ и учреждений дополнительного образования, где будущие педагоги и психологи будут включаться в социально-значимую деятельность совместно с учащимися.

Литература:

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: учебное пособие для вузов / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 288 с.
2. Богданова Е.В. Педагогическая сущность волонтерской деятельности молодежи: сборник научных трудов / Е.В. Богданова // Материалы XI Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию НГПУ. Новосибирский государственный педагогический университет. – 2015. – С. 172-180.
3. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Чумакова Л.А. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи / Н.В. Быстрова, С.А. Цыплакова, Л.А. Чумакова // Карельский научный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 1(22). – С. 73-76.
4. Гуменная А.Н. Влияние добровольчества на формирование ценностных ориентаций молодежи / А.Н. Гуменная // Социальные технологии, исследования. – 2011. – № 4. – С. 61-65.
5. Григорьев И.Н., Басов Н.Ф. Социально-культурная самоорганизация учащейся молодежи в процессе волонтерской деятельности: личностно-ориентированный подход / И.Н. Григорьев, Н.Ф. Басов. – Тамбов: Ученый совет, 2009. – 207 с.
6. Иванова Л.К. Добровольческая деятельность как средство социального воспитания специалистов социально-педагогической сферы / Л.К. Иванова. – Кострома: ЭКСМО-Пресс, 2005. – 98 с.
7. Кибальник А.В., Федосова И.В. Модель организации волонтерской деятельности младших подростков, направленной на профилактику аддиктивного поведения / А.В. Кибальник, И.В. Федосова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 72-76.
8. Конвисарева Л.П. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Конвисарева Любовь Петровна. – Кострома, 2006. – 211 с.
9. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
10. Сикорская Л.Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности студенческой молодежи / Л.Е. Сикорская // Проблемы педагогики и психологии. – 2011. – № 2. – С. 213-217.
11. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений; сост. Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
12. Тетерский С.В. Социальное служение: участие молодежи в общественно полезной деятельности / С.В. Тетерский, О.В. Решетников. – Н. Новгород: Пед. технологии, 2009. – 146 с.
13. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ: Флинта, 2008. – 672 с.
14. Федосова И.В. Волонтерское движение в молодежной среде: учимся преодолевать проблемы: монография / И.В. Федосова, А.В. Кибальник // Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co., 2012. – 160 с.

References:

1. Andreeva G.M., Bogomolova N.N., Petrovskaya L.A. Foreign social psychology of the XX century: Theoretical approaches: a textbook for universities / G.M. Andreeva, N.N. Bogomolova, L.A. Petrovskaya. – M.: Aspect Press, 2001. – 288 p.
2. Bogdanova E.V. Pedagogical essence of youth volunteer activity: a collection of scientific papers / E.V. Bogdanova // Materials of the XI International Scientific and Practical Conference dedicated to the 80th anniversary of NGPU. (Novosibirsk State Pedagogical University). - 2015. – Pp. 172-180.
3. Bystrova N.V., Tsyplakova S.A., Chumakova L.A. Volunteering movement as a factor in the development of social activity of youth / N.V. Bystrova, S.A. Tsyplakova, L.A. Chumakova // Karelian Scientific Journal. – 2018. – Vol. 7. – № 1(22). – Pp. 73-76
4. Gumennaya A.N. The influence of volunteerism on the formation of youth value orientations / A.N. Gumennaya // Social technologies, research. - 2011. – № 4. – Pp. 61-65.
5. Grigoriev I.N., Basov N.F. Socio-cultural self-organization of students in the process of volunteering activity: a personality-oriented approach / I.N. Grigoriev, N.F. Basov. – Tambov: Academic Council, 2009. – 207 p.
6. Ivanova L.K. Volunteering activity as a means of social education of specialists in the socio-pedagogical sphere / L.K. Ivanova. – Kostroma: EKSMO-Press, 2005. – 98 p.
7. Kibalnik A.V., Fedosova I.V. Model of organization of volunteering activity of younger adolescents aimed at prevention of addictive behavior / A.V. Kibalnik, I.V. Fedosova // Kazan Pedagogical Journal. – 2019. – № 3. – Pp. 72-76.
8. Konvisareva L.P. Volunteering movement as a factor in the development of social activity of youth: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02 / Konvisareva Lyubov Petrovna. – Kostroma, 2006. – 211 p.
9. Mudrik A.V. Human socialization / A.V. Mudrik. – M.: Publishing Center "Academy", 2006. – 304 p.
10. Sikorskaya L.E. Pedagogical potential of volunteering activity of student youth / L.E. Sikorskaya // Problems of pedagogy and psychology. - 2011. – № 2. – Pp. 213-217.
11. Socialization and upbringing of a child: manual for students of higher educational institutions; comp. N.F. Golovanov. – St. Petersburg: Speech, 2004. – 272 p.
12. Tetersky S.V. Social service: participation of youth in socially useful activities / S.V. Tetersky, O.V. Reshetnikov. – N. Novgorod: Pedagogical technologies, 2009. – 146 p.
13. Feldstein D.I. Psychology of growing up: structural and content characteristics of the process of personality

development / D.I. Feldstein. – М.: MPSI: Flint, 2008. – 672 p.

14. Fedosova I.V. Volunteering movement in the youth environment: learning to overcome problems: monograph /

I.V. Fedosova, A.V. Kibalnik // Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co., 2012. – 160 p.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Федосова Ирина Валерьяновна (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии, Педагогический институт Иркутского государственного университета, e-mail: Fedos-ir@yandex.ru

Ушева Татьяна Фёдоровна (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Педагогический институт Иркутского государственного университета, e-mail: itf76@mail.ru

Рожкова Наталья Анатольевна (г. Иркутск, Россия), старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии, Педагогический институт Иркутского государственного университета, педагог-психолог МБОУ Гимназия № 25 г. Иркутска, e-mail: baikalnat@yandex.ru



УДК 373.2

Экологическое просвещение школьников в системе дополнительного образования в 1990–2000-х гг.

Environmental education of schoolchildren in the system of additional education in the 1990–2000's.

Нестерова А.А., Ульяновский государственный технический университет, a_saushkina@mail.ru

Nesterova A., Ulyanovsk State Technical University, a_saushkina@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.023

Ключевые слова: экологическое просвещение школьников, дополнительное экологическое образование, экологическая культура, станция юных натуралистов, экологический лагерь.

Keywords: ecological enlightenment of schoolchildren, additional ecological education, ecological culture, station of young naturalists, ecological camp.

Аннотация. Экологическое просвещение подрастающего поколения в системе дополнительного образования – актуальная задача, стоящая перед современным педагогическим сообществом. Поиск решений этой задачи, оптимальных для сегодняшнего дня, обнаруживает необходимость историко-педагогической реконструкции предыдущего эколого-просветительского опыта, в котором отражена общая логика развития подходов к формированию экологической культуры детей и подростков в России со свойственными ему успехами и трудностями. Цель статьи состоит в извлечении имеющейся информации в области организации российского дополнительного экологического образования в 1990–2000 гг. и представлении ее в виде целостного теоретического конструкта, а также в её педагогической интерпретации. Автором проанализированы ключевые направления развития дополнительного экологического образования, важные события того периода, приведены примеры из эколого-педагогической практики разных российских регионов, выявлены и сформулированы проблемы, нерешённость которых оказала сдерживающее влияние на развитие внешкольного экологического просвещения детей. Статья предназначена для исследователей проблемы экологического образования и просвещения школьников, а также может быть использована в процессе эколого-педагогической подготовки будущих педагогов.

Abstract. Environmental enlightenment of the younger generation in the system of additional education is an urgent task facing the modern pedagogical community. The search for solutions to this problem that are optimal for today reveals the need for a historical and pedagogical reconstruction of the previous ecological and educational experience, which reflects the general logic of the development of approaches to the formation of ecological culture of children and adolescents in Russia with its inherent successes and difficulties. The purpose of the article is to extract the available information in the field of the organization of Russian additional environmental education in 1990–2000 and present it as an integral theoretical construct, as well as in its pedagogical interpretation. The author analyzes the key directions of the development of additional environmental education, important events of that period, provides examples from the ecological and pedagogical practice of different Russian regions, identifies and formulates problems, the unresolved nature of which had a restraining effect on the development of extracurricular environmental education of children. The article is intended for researchers of the problem of environmental education and education of schoolchildren, and can also be used in the process of ecological and pedagogical training of future teachers.

Введение. Система дополнительного экологического образования, ставшая преемником внешкольного натуралистического образования, имела особое значение для формирования экологической культуры детей и подростков на рубеже XX–XXI вв. Именно станции юных натуралистов, специализированные кружки, клубы при

библиотеках и особо охраняемых природных территориях создавали предпосылки для научного и творческого постижения детьми и подростками мира природы за рамками школьного урока.

В целом экологическое просвещение подрастающего поколения, проходившее вне учебного процесса общеобразовательных

учреждений, в 1990-х гг. характеризовалось переходом от формата внешкольной работы биологической направленности к формированию системы дополнительного экологического образования. До 1996 года шло становление государственной политики в области дополнительного образования как такового, осуществлялась разработка теоретико-методологических и нормативно-правовых основ, анализировались и классифицировались действовавшие программы дополнительного образования, определялись меры поддержки инновационных процессов, появлялись учреждения дополнительного образования нового типа. Во второй половине 1990-х гг. с опорой на аналитические результаты, полученные на предыдущем этапе, началась конкретизация функций, принципов, целей и задач учреждений дополнительного образования, в том числе эколого-биологической направленности, разрабатывались программы развития уже существовавших и вновь открывавшихся учреждений, формировалась федеральная система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Именно в это время произошла экологизация многих направлений и компонентов внешкольной работы, были признаны профессиональным сообществом новые формы работы детских объединений (очные и заочные экологические школы, клубы, научные общества учащихся, профильные лагеря, комплексные экологические экспедиции, сборы и др.). Приоритетными способами осуществления дополнительного образования стали учебно-исследовательская деятельность, опытничество и предпрофильная подготовка учащихся.

Материалы и методы исследования. В качестве источников информации выступали материалы диссертационных исследований, проведённых в обозначенный период, научных и методических статей, посвящённых различным аспектам внешкольного экологического просвещения, государственные доклады, а также сайты учреждений дополнительного экологического образования.

Результаты исследования. В 1990-х гг. основу дополнительного экологического образования детей и подростков составляли станции юных натуралистов, созданные ещё в советский период, и открывавшиеся новые эколого-биологические центры. В течение первого постсоветского десятилетия по всей стране на базе этих учреждений реализовывались образовательные программы, проходила масштабная исследовательская работа по поиску

педагогических решений проблемы формирования экологической культуры школьников, разрабатывались авторские методики обучения и диагностики и пр. Подобные наработки появились при учреждениях дополнительного экологического образования г. Ярославля [20], г. Нижневартовска Ханты-Мансийского автономного округа [9], республики Карелии [2], Ставропольского края [16], Оренбургской области [18], республики Чувашии [19] и др.

Флагманом внешкольного детского эколого-биологического образования того периода являлась Центральная станция юных натуралистов г. Москвы (далее – ЦСЮН), обладавшая передовым педагогическим опытом в сфере эколого-биологического просвещения детей. Вклад ЦСЮН в развитие экологического просвещения подрастающего поколения состоял в непрерывной методической помощи, которую её коллектив оказывал сотрудникам подобных учреждений, организуя семинары, конференции, курсы повышения квалификации, фестивали не только в Москве, но и «на местах». Например, в 1996 году сотрудники ЦСЮН принимали участие в организации и проведении научно-практической конференции «Современное состояние и основные тенденции развития экологического образования» в г. Воронеже, в 1998 году под руководством директора ЦСЮН Н.С. Дервоед состоялся семинар «Состояние, перспективы и проблемы развития учреждений дополнительного образования эколого-биологического профиля» в г. Благовещенске и т.д. [12].

На протяжении 1990-х гг. коллектив ЦСЮН, сохраняя традиции, осваивал новые формы и направления работы: с 1996–1997 учебного года на основании Решения коллегии Министерства образования Российской Федерации (№1 от 10 января 1996 года) на базе ЦСЮН начала работу Федеральная заочная экологическая школа, популяризовавшая эколого-биологическое образование и вовлекавшая школьников в самостоятельную исследовательскую работу в области экологии; в 1996 году ЦСЮН стала соорганизатором первого Всероссийского конкурса «Подрост»; в 1997 году провела летнюю экологическую школу в формате полевого лагеря в пос. Броды Новгородской области; в том же году в г. Видное Московской области состоялась Всероссийская осенняя экологическая школа, организованная по итогам Всероссийской биологической олимпиады для учащихся учреждений дополнительного образования; 1997

год был ознаменован выходом журнала «Юннатский вестник» и т.д.

Продолжал свою работу созданный ещё в начале 1950-х гг. биологический кружок Дарвиновского музея «Всероссийское общество охраны природы» (ВООП), особенностью которого была ориентированность на научное познание окружающего мира, отличавшая его от внешкольных кружков, занимавшихся организацией детского досуга. Занятия наукой проходили в форме лекций и семинаров, в формате полевой работы, и были направлены на постижение живой природы, воспитание бережного отношения к ней и стремления познать её. Главным принципом работы кружка была преемственность поколений: старшие, более опытные члены объединения через личное общение передавали начинающим исследователям природы не только знания, но и традиции биологического сообщества. «Кружковцы» более ранних лет, становясь профессионалами в этой области, в том числе серьёзно занимаясь наукой, продолжали делиться своим опытом на общественных началах. Всё это формировало особую неформальную атмосферу кружка, которой не были свойственны жёсткие регламенты, подчёркнуто официальное общение между старшим и молодым поколением, но оставались сильны традиции юннатского самоуправления [7].

Эколого-просветительская работа развивалась на базе Кружка юных биологов Московского зоопарка (КЮБЗ), где не только проводились лекции и семинары по биологии для школьников, но и предоставлялись возможности для самостоятельного наблюдения за животными в зоопарке, участия в его хозяйственной деятельности, например, по уборке территории или заготовке кормов и пр. Для изучения живой природы участники кружка нередко выезжали с экспедициями в Подмосковье и посещали заповедники по всей России.

В 1990-х гг. набирала популярность такая форма внешкольного экологического образования детей и молодёжи, как экологический лагерь, где проходило обучение доступным для детей и подростков методикам исследования живых организмов, знакомство с их экологическими особенностями и пр. Экологические профильные смены позволяли развивать у воспитанников интерес к познанию природы, в том числе к её творческому постижению, формировать ответственное поведение в общении с ней, получать опыт практического участия в реальных природоохранных делах, приобретать навыки исследовательской работы в природных условиях

и пр. С 1992 года системная научно-методическая работа по созданию и апробированию программ экологических лагерей велась сотрудниками кафедры методики преподавания биологии, химии и географии Якутского государственного педагогического института в республике Саха [17]. Часто профильные смены устраивались при стационарах полевых исследовательских работ. Например, подобная практика сложилась при Московской городской станции юных натуралистов, на базе Звенигородской биологической станции Московского государственного университета, а также в юннатских организациях Ленинградской, Тверской, Архангельской и других областей [11]. Кроме того, развивался формат экологических смен в традиционных оздоровительных лагерях. В экспериментальной работе по распространению такого эколого-просветительского формата принимали участие оздоровительные лагеря «Салют», «Чайка», «Орленок», «Энергетик», располагавшиеся на территории республики Башкортостан и др. [3]. Элементы экологического просвещения включались в работу с детьми не только в профильных сменах, но и в тех, что не имели такой специфики, через экологизацию различных компонентов воспитательного процесса.

В течение последнего десятилетия XX века в России развивалось направление дополнительного экологического образования детей, связанное с деятельностью особо охраняемых природных территорий. Эколого-просветительская деятельность заповедных территорий имела широкую географию и отличалась многообразием форм: летние экологические школы (национальный парк «Лосиный остров», г. Москва; заповедник «Галичья гора», Липецкая область; Хопёрский заповедник, Воронежская область), экологические лагеря (Вишерский заповедник, Пермская область; Лазовский заповедник, Приморский край; заповедник «Присурский», республика Чувашия), экологические тропы (Валдайский национальный парк, Новгородская область; Кенозерский национальный парк, Архангельская область; Уссурийский заповедник, Приморский край) и др. Весьма распространённым на заповедных территориях был волонтерский формат деятельности: Саяно-Шушенский заповедник, Красноярский край; Окский заповедник, Рязанская область; заповедник «Шульган-Таш», республика Башкирия; национальный парк «Марий Чодра», республика Марий Эл; заповедник «Хинганский», Амурская область) и т.д. [6]. Известен опыт

взаимодействия образовательных учреждений и государственного природного заповедника «Костомукшский» (Республика Карелия) и международного российско-финляндского заповедника «Дружба», направленный на формирование экологической культуры подростков [1].

В начале 1990-х гг. повсеместно продолжали действовать школьные лесничества, но уже к 1995 году они лишились системной государственной поддержки и их число резко сократилось. Те из них, которые продолжали свою работу, придерживались традиций, заложенных И.С. Артюховым – учителем, основателем первого школьного лесничества «Лесной патруль» в Жуковском лесхозе Брянской области в 1949 году: помощь в выявлении нарушений лесопользования, пропаганда важности охраны лесов от пожаров, знакомство с жизнью леса, встречи с учёными и т.д. [8].

Таким образом, в первое постсоветское десятилетие в России был накоплен значительный опыт внешкольной эколого-просветительской работы, однако, несмотря на это, к концу 1990-х гг. начала складываться тенденция снижения интереса школьников к кружковой работе экологической направленности, обусловлена общим угасанием общественной экоповестки. Как правило, посетителями учреждений дополнительного образования становились те подростки, кто уже имел познавательную мотивацию в области изучения экологии или биологии и связывали с этими науками свою будущую профессиональную судьбу.

С начала 2000-х гг. ведущую роль в координации деятельности учреждений дополнительного экологического образования по-прежнему играла ЦСЮН, которая год за годом проводила Федеральную заочную экологическую школу, слёты юных натуралистов, летние экологические школы, конкурсы и конференции и пр. Насыщенным на эколого-просветительские события, инициированные ЦСЮН, стал 2000 год: в Псковской области прошёл Всероссийский слет юных экологов, участие в котором приняли команды из 34-х регионов; была организована всероссийская выставка «Юннат-2000»; состоялся всероссийский заочный смотр-конкурс уголков живой природы; был проведен заочный тур всероссийского конкурса «Моя малая родина»; реализована программа летней экологической школы в д. Вогнема Вологодской области; организовано совещание руководителей учреждений дополнительного образования эколого-биологической направленности, а также

заочный конкурс методических материалов и т.д. Многие из этих мероприятий были признаны профессиональным сообществом и со временем стали ежегодными.

В 2006 году была заложена традиция проведения Слёта юных экологов из России и Беларуси «Экология без границ», проходившего на базе ЦСЮН, которая с 2004 года стала носить название «Федеральный детский эколого-биологический центр» (далее – ФДЭБЦ), и реализовывался совместно с Республиканским эколого-биологическим центром Министерства образования Республики Беларусь. Слет был направлен на развитие интереса учащейся молодёжи к окружающей природе и укрепление дружеских связей. В разные годы участниками слёта становились учащиеся из Москвы, Санкт-Петербурга, Кемеровской, Свердловской, Мурманской, Оренбургской, Омской областей, республик Татарстан, Башкирия, Марий Эл и других регионов [15].

Начиная с 2003 года подростки, обучавшиеся по дополнительным эколого-биологическим программам, принимали участие в Российском национальном юниорском водном конкурсе, включавшем региональный и федеральный этапы.

Поддерживалась традиция эколого-биологической работы кружков, действовавших на базе научно-исследовательских организаций, высших учебных заведений (кружок юных натуралистов Зоологического музея и Ботанический кружок МГУ им. М.В.Ломоносова), музеев (Биологический кружок Дарвиновского музея «ВООП», Лаборатория биологии Политехнического музея), зоопарков (Кружок юных биологов Московского зоопарка) [11].

Полевое направление эколого-биологического образования в г. Москве развивалось в Клубе юных исследователей природы «Трампеадор», действовавшего в Доме научно-технического творчества молодёжи (ДНТТМ). Во время школьных каникул его участники организовывали пешие экспедиции в разных регионах России (Подмосковье, побережье Белого моря, Тверская и Астраханская области), исследуя природные особенности различных природных зон. В холодное время года во время выездов воспитанников размещали на охотничьих базах, биостанциях, а летом разбивались палаточные лагеря, где детей учили полностью обеспечивать себя таким образом, чтобы не нанести вреда природе. В свободное от экспедиций время проходили занятия, на которых преподаватели-биологи знакомили детей и

подростков с животными, экологическими особенностями их обитания в естественной природе и содержания в домашних условиях, формировали навыки распознавания животных по следам, применения лекарственных растений и т.д. В клубе был организован живой уголок, где содержались птицы, млекопитающие, насекомые, рептилии и амфибии [5].

В г. Ульяновске в 2002 году был создан Областной детский экологический центр, в задачи которого входила разработка концепции и создание системы экологического образования в регионе. Специалисты Центра ежегодно проводили экспедиции, организовывали летние экологические лагеря, реализовывали областные проекты «Заповедные места», «Вместе на чистой земле», «Наследие великой Волги», «Живи родник» и др. На базе учреждения были созданы уникальные для региона музеи: Музей живых насекомых и Музей беспозвоночных животных». Для расширения образовательных возможностей коллектив Центра тесно сотрудничал с учреждениями дополнительного экологического образования республик Марий Эл, Чувашия, Татарстан, Пензенской, Нижегородской, Саратовской и Самарской областей [14].

Поиск оптимальных путей совершенствования дополнительного экологического образования шёл на базе Детского эколого-биологического центра в г. Нижнеартовске Ханты-Мансийского автономного округа. Ведущими идеями, на которые опирался коллектив Центра при реализации экологического образования были экологизация жизненного пространства; экоразвитие и устойчивое развитие; теории экологического и ноосферного императива; экогуманизм и ноосферное мышление; высокий уровень управленческой и научно-исследовательской культуры педагогического коллектива. В ходе экспериментальной деятельности были выявлены методы и приёмы вовлечения подрастающего поколения в экологическую деятельность в учреждениях дополнительного образования: освоение детьми курса теоретической и практической деятельности эколого-биологической направленности во взаимосвязи со школьными программами дисциплин естественнонаучного цикла; планомерная актуализация ранее пройденного материала, осмысление его на более высоком уровне; обращение к личному опыту обучающихся при обсуждении экологических проблем; введение в образовательный процесс традиций с экологическим содержанием; стимулирование инициативы и творчества при

проведении природоохранных и природовосстановительных мероприятий; вовлечение детей в совместные агитационно-пропагандистские акции среди горожан; выполнение творческих заданий по природоохранительной и природовосстановительной тематике [9].

К концу 2000-х гг. в России действовали 25897 объединений эколого-биологической направленности: специализированные центры, дворцы, станции, клубы, экологические секции в многопрофильных учреждениях [15], где приобщение детей и подростков к природе, в том числе через вовлечение в общественно полезную трудовую деятельность, было неотъемлемой частью учебно-воспитательной работы с подростками, создавало ориентиры для поведения, способствовало их социализации. Дополнительное экологическое образование имело важное значение для профессиональной ориентации подрастающего поколения. В условиях повсеместного сокращения часов на изучение экологии в школах дополнительное экологическое образование фактически оставалось для подрастающего поколения единственной возможностью познакомиться с разными направлениями эколого-ориентированной деятельности, заинтересоваться ими и сделать свой дальнейший профессиональный выбор.

С середины 2000-х гг. в разных регионах России наметилась тенденция интеграции дополнительного экологического образования в практику общеобразовательных школ, где во внеурочное время ученики могли посещать учебные объединения, клубы, заниматься научно-исследовательской, проектной работой по эколого-биологической тематике, природоохранной и волонтерской деятельностью, участвовать в экологических экскурсиях, экспедициях, туристических слетах, акциях и других мероприятиях (конференции, фестивали, конкурсы, праздники). Учреждения дополнительного экологического образования работали в прочной связи со школами, оказывая методическую помощь учителям в проведении эколого-исследовательских и природоохранных работ, организуя совместные экологические акции и научно-познавательные мероприятия. Среди объединяющих школьное и дополнительное образование форматов работы была популярна совместная апробация инновационных форм и методов экологического обучения и воспитания, экскурсионная и просветительская деятельность на «экологических тропах», организация

экологических лагерей и полевых исследовательских практик. Например, в ряде школ и учреждений дополнительного экологического образования детей Саратовской области был разработан и успешно внедрялся учебно-методический комплекс, включавший экологически ориентированные образовательные программы, проведение эколого-образовательных проектов («Птицеград», «Речка моего детства», «От малой речки до большой Волги» и др.), пакет диагностических методик для определения уровня сформированности экологической культуры школьников [10].

Заключение. На протяжении 1990–2000-х гг. экологическое просвещение детей и подростков в системе дополнительного экологического образования прошло путь от внешкольных натуралистических объединений до появления сети специализированных учреждений эколого-биологической направленности, в которых был накоплен значительный позитивный опыт организации учебной, исследовательской, творческой экологической деятельности, сложилась практика проведения слётов, экосмен в полевых и оздоровительных лагерях, природоохранных акций, а также конкурсов, конференций, олимпиад и пр.

Вместе с тем к концу первого десятилетия XXI века обозначился ряд проблем, которые сдерживали развитие экпросвещения подрастающего поколения в системе дополнительного экологического образования:

1. Неравномерность развития сети учреждений дополнительного экологического образования в регионах: региональные системы дополнительного экологического образования являлись разнородными по своей структуре; учреждения, которые были в них встроены, в разных регионах имели разный статус, подчинённость и финансирование; существовали отличия как в содержании, так и в методическом сопровождении и т.д. Таким образом, формирование целостной системы дополнительного экологического образования в России к концу 2000-х гг. ещё не завершилось.

2. Трудность интеграции юннатских кружков в существовавший тогда формат дополнительного образования: изначально юннатское движение, хотя и было хорошо организовано, являлось неформальным по своей сути; в его среде сложились особые традиции в организации учебного процесса и общении между педагогами, специалистами-биологами и воспитанниками, сформировались этические нормы исследовательской среды. Формат дополнительного образования предусматривал

большую регламентацию деятельности таких учреждений, что вносило существенные изменения в почти семейный уклад жизни юннатских кружков, которые проявлялись в возрастании формальных бюрократических требований, связанных с необходимостью соблюдения чёткого расписания, подсчётом и распределением учебной нагрузки в соответствии с определенным количеством учеников, невозможность отклонения от последовательного изучения тем, предусмотренных программой и пр. [4].

3. Постепенный переход кружков и секций из специализированных учреждений в общеобразовательные школы: озабоченность специалистов вызывало утрачивание уникальных условий, которые в течение десятилетий создавались на базе станций юных натуралистов и других специализированных объединений. Именно в их стенах на протяжении многих лет выстраивалась системная работа по вовлечению школьников в научно-исследовательскую деятельность вне классно-урочной системы, имевшая большое значение для выбора будущей профессии. Особую ценность представляли специалисты-биологи, знавшие специфическую методологию и методику дополнительного эколого-биологического образования детей и являвшиеся носителями уникального опыта приобщения подрастающего поколения к миру природы. При переходе дополнительного образования в школы оно стало реализовываться школьными учителями, постепенно приобретая черты внеурочной работы. При этом сводилось на нет общение детей с живой природой, забота о растениях и животных и пр. [13].

4. Снижение у школьников интереса к дополнительному образованию экологической направленности: экологические кружки утратили свою популярность в связи с общими изменениями в структуре общественных ценностей, в которой научно-исследовательская и экологическая работа не была модной или престижной [13]. К тому же, нараставшие в тот период социальные угрозы (неизвестные ранее эпидемии, терроризм, преступность) вынуждали отказываться от проведения выездных полевых практик и экспедиций, что обусловило отток их постоянных участников [7].

5. Недостаточная теоретико-методологическая разработанность вопросов воспитания экологической культуры в учреждениях такого типа: в 1990–2000-х гг. наблюдался дефицит методической литературы, раскрывавшей различные аспекты организации дополнительного экологического образования;

результаты научно-педагогических исследований, посвящённых этой проблеме, чаще всего оставались малодоступными для широкого круга педагогов-практиков.

Необходимость решения перечисленных проблем во многом предопределила развитие дополнительного экологического образования в последующие годы.

Литература:

1. Абрамова Т.Е. Формирование экологической культуры подростков в условиях взаимодействия особо охраняемых природных территорий и образовательных учреждений региона: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Абрамова Татьяна Евгеньевна. – М., 2002. – 25 с.
2. Амбражевич Я.Е. Развитие экологической направленности личности в биологических кружках станции юных натуралистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Амбражевич Ярослав Евгеньевич. – СПб., 2000. – 19 с.
3. Бахтиярова В.Ф. Педагогические условия экологического воспитания учащихся в летних оздоровительных лагерях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бахтиярова Венера Фаритовна. – Уфа, 2000. – 18 с.
4. Беэр А.С. Кружок «Современная ботаника» кафедры высших растений Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова [Электронный ресурс] / А.С. Беэр // Современные методические аспекты экологического образования. Выпуск 4. Натуралистическое образование: традиции и современность; под ред. Д.В. Моргуна. – М.: МГСЮН, 2008. – 328 с. – Режим доступа: <http://ecosystema.ru/03programs/publ/mgs06mgu.htm>
5. Биологические кружки для школьников [Электронный ресурс] // Учёба.ру. – Режим доступа: <https://www.ucheba.ru/article/987>
6. Заповедные территории и люди: Формы и методы работы // Эколога просветительский Центр «Заповедники». – М., 2001. – 102 с.
7. Иванов А.И. Биологический кружок Дарвиновского музея «ВООП» [Электронный ресурс] / А.И. Иванов, Е.С. Преображенская // Современные методические аспекты экологического образования. Выпуск 4. Натуралистическое образование: традиции и современность; под ред. Д.В. Моргуна. – М.: МГСЮН, 2008. – 328 с. – Режим доступа: <http://ecosystema.ru/03programs/publ/mgs05voop.htm>
8. История первого школьного лесничества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bryansky-les.ru/news/istoriya-pervogo-shkolnogo-lesnichestva/>
9. Колобова Б.А. Совершенствование системы дополнительного экологического образования детей в Северном регионе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Колобова Берта Алексеевна. – Москва, 2001. – 25 с.
10. Коробков С.Д. Формирование экологической культуры школьников в учреждении дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Коробков Сергей Дмитриевич. – Саратов, 2008. – 23 с.
11. Моргун Д.В. Дополнительное экологическое образование в городе Москве: основные направления и перспективы развития: сборник / Д.В. Моргун // Экологическое образование сегодня. Взгляд в будущее / Материалы и доклады V Всероссийской научно-практической конференции по экологическому образованию (Москва, 20–21 октября 2017 года); под общ. ред. В.А. Грачева. – Т. 2. – М.: Неправительственный экологический фонд имени В.И. Вернадского, 2018. – С. 126-131.
12. Моргун Д.В. От юннатского движения к дополнительному экологическому образованию [Электронный ресурс] / Д.В. Моргун. – Режим доступа: <https://clck.ru/33b9w4>
13. Моргун Д.В. Юннатское движение и дополнительное экологическое образование: преемственность ценностей и подходов [Электронный ресурс] / Д.В. Моргун. – Режим доступа: <http://www.ecolife.ru/zhurnal/articles/8305/>
14. Нестерова А.А. Экологизация современного образования: учеб. пособие / А.А. Нестерова. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2013. – 76 с.
15. О состоянии и об охране окружающей среды Российской Федерации в 2007 году: государственный доклад [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ecoculture.ru/ecolibrary/report_2007.php
16. Сотникова Н.Н. Формирование экологической культуры детей в учреждениях дополнительного образования: На примере краевого эколого-биологического центра: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сотникова Наталья Николаевна. – Ставрополь, 2000. – 22 с.
17. Софронов Р.П. Роль общеобразовательных школ в организации дополнительного экологического образования учащихся (на примере школ Республики Саха (Якутии) / Р.П. Софронов // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – № 4. – С. 150-170.
18. Тавстуха О.Г. Педагогические основы развития экологической культуры учащихся в процессе дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тавстуха Ольга Григорьевна. – Оренбург, 2001. – 37 с.
19. Шаронова Е.Г. Формирование экологической культуры подростков в объединениях натуралистско-экологического направления учреждений дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шаронова Евгения Геннадьевна. – Чебоксары, 2002. – 253 с.
20. Экзерцева Е.В. Экологическое воспитание старшекласников в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Экзерцева Екатерина Вадимовна. – Ярославль, 1997. – 20 с.

References:

1. Abramova T.E. Formation of ecological culture of teenagers in the conditions of interaction of specially protected natural territories and educational institutions of the region: abstract of thesis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Abramova Tatiana Evgenievna. – M., 2002. – 25 p.
2. Ambrazhevich Ya.E. Development of ecological orientation of personality in biological circles of the station of young naturalists: abstract of thesis ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02 / Ambrazhevich Yaroslav Evgenievich. – St. Petersburg, 2000. – 19 p.
3. Bakhtiyarova V.F. Pedagogical conditions of ecological education of students in summer health camps: abstract of thesis ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Bakhtiyarova Venera Faritovna. – Ufa, 2000. – 18 p.
4. Beer A.S. The circle "Modern botany" of the Department of Higher Plants of Lomonosov Moscow State University [Electronic resource] / A.S. Beer // Modern methodological aspects of environmental education. Issue 4. Naturalistic education: traditions and modernity; edited by D.V. Morgun. – M.: MGSIUN, 2008. – 328 p. – Access mode: <http://ecosystema.ru/03programs/publ/mgs06mgu.htm>
5. Biological circles for schoolchildren [Electronic resource] // www.ucheba.ru/article/987. – Access mode: <http://www.ucheba.ru/article/987>
6. Protected areas and people: Forms and methods of work // Ecological and educational Center "Reserves". – M., 2001. – 102 p.
7. Ivanov A.I. Biological circle of the Darwin Museum "VOOP" [Electronic resource] / A.I. Ivanov, E.S. Preobrazhenskaya // Modern methodological aspects of environmental education. Issue 4. Naturalistic education: traditions and modernity; edited by D.V. Morgun. – M.: MGSIUN, 2008. – 328 p. – Access mode: <http://ecosystema.ru/03programs/publ/mgs05voop.htm>
8. The history of the first school forestry [Electronic resource]. – Access mode: <https://bryansky-les.ru/news/istoriya-pervogo-shkolnogo-lesnichestva/>
9. Kolobova B.A. Improvement of the system of additional ecological education of children in the Northern region: abstract of thesis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Kolobova Berta Alekseevna. – Moscow, 2001. – 25 p.
10. Korobkov S.D. Formation of ecological culture of schoolchildren in the institution of additional education: abstract of thesis ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Korobkov Sergey Dmitrievich. – Saratov, 2008. – 23 p.
11. Morgun D.V. Additional environmental education in Moscow: main directions and prospects of development: collection / D.V. Morgun // Environmental education today. A vision into the future / Materials and reports of the V All-Russian Scientific and Practical Conference on Environmental Education (Moscow, October 20-21, 2017); edited by V.A. Grachev. – Vol. 2. – Moscow: V.I. Vernadsky Non-Governmental Environmental Foundation, 2018. – Pp. 126-131.
12. Blinky D.V. From the Yunnatsky movement to additional ecological education [Electronic resource] / D.V. Morgun. – Access mode: <https://clck.ru/33b9w4>
13. Morgun D.V. The Yunnatsky movement and additional ecological education: continuity of values and approaches [Electronic resource] / D.V. Morgun. – Access mode: <http://www.ecolife.ru/zhurnal/articles/8305/>
14. Nesterova A.A. Ecologization of modern education: manual / A.A. Nesterova. – Ulyanovsk: Publisher Kachalin Alexander Vasilyevich, 2013. – 76 p.
15. On the state and environmental protection of the Russian Federation in 2007: State report [Electronic resource]. – Access mode: https://ecoculture.ru/ecolibrary/report_2007.php
16. Sotnikova N.N. Formation of ecological culture of children in institutions of additional education: On the example of the regional ecological and biological center: abstract of thesis ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Sotnikova Natalia Nikolaevna. – Stavropol, 2000. – 22 p.
17. Sofronov R.P. The role of secondary schools in the organization of additional environmental education of students (on the example of schools of the Republic of Sakha (Yakutia) / R.P. Sofronov // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – № 4. – Pp. 150-170.
18. Tavstukha O.G. Pedagogical foundations of the development of ecological culture of students in the process of additional education: abstract of thesis ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.01 / Tavstukha Olga Grigorievna. – Orenburg, 2001. – 37 p.
19. Sharonova E.G. Formation of ecological culture of teenagers in associations of naturalistic-ecological direction of institutions of additional education: abstract of thesis... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Sharonova Evgeniya Gennadievna. – Cheboksary, 2002. – 253 p.
20. Ekzertseva E.V. Ecological education of high school students in institutions of additional education: abstract of thesis... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Ekzertseva Ekaterina Vadimovna. – Yaroslavl, 1997. – 20 p.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Нестерова Анна Александровна (г. Ульяновск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, директор Института непрерывного образования, Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный технический университет, e-mail: a_saushkina@mail.ru

Дополнительное образование

УДК 37.09.37.05

Возможности импровизационных игр в воспитании творчески активной личности подростков

Possibilities of improvisational games in educating creatively active personalities of teenagers

Комаров А.В., Воронежский государственный педагогический университет, kamarik_teatr@mail.ru

Komarov A., Voronezh State Pedagogical University, kamarik_teatr@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.024

Ключевые слова: дополнительное образование, импровизационные игры, театр-студия, воспитание, творческая активность, подростки.

Keywords: additional education, improvisational games, theatre studio, education, creative activity, adolescents.

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности использования импровизационных игр в воспитании творчески активной личности подростков в условиях учреждения дополнительного образования детей (театр-студии). Анализируются преимущества использования импровизационных игр в процессе формирования творческого мышления, коммуникативных навыков и саморазвития подростков. Рассматриваются различные методы проведения импровизационных игр, их роль в развитии эмоциональной сферы личности, а также в формировании уверенности в себе и социальной адаптивности. Кроме того, статья освещает опыт использования импровизационных игр в работе образцового коллектива театр-студии «Глаголь» г. Воронеж, а также приводит результаты исследования эффективности использования импровизационных игр в воспитании творчески активной личности подростков. Данная статья позволит лучше понять роль импровизационных игр в процессе воспитания творчески активной личности подростков и поможет специалистам в области дополнительного образования.

Abstract. This article discusses the possibilities of using improvisational games in the education of creatively active adolescents in the conditions of a children's additional education institution (theatre studio). The advantages of using improvisational games in the process of forming creative thinking, communication skills, and self-development of adolescents are analysed. Various methods of conducting improvisational games, their role in the development of the emotional sphere of personality, as well as in the formation of self-confidence and social adaptability are considered. In addition, the article highlights the experience of using improvisational games in the work of the exemplary theatre studio "Glagol" in Voronezh and presents the results of a study on the effectiveness of using improvisational games in the education of creatively active adolescents. This article will help to understand better the role of improvisational games in the process of educating creatively active adolescents and will assist specialists in the field of additional.

Введение. В настоящее время развитие творческого мышления и способностей является важным компонентом воспитания личности подростков. Одним из эффективных методов воспитания творческой активности являются импровизационные игры, которые помогают развивать воображение, умение быстро анализировать ситуации и принимать решения. В рамках дополнительного образования детей, в частности в театральных студиях, широко

используются импровизационные игры для формирования у подростков творческого потенциала и развития актерского мастерства.

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью создания эффективных методов воспитания творческой активности подростков в условиях современной России. Согласно Концепции развития дополнительного образования в РФ до 2030 года, дополнительное образование является средством повышения

качества образования и подготовки творчески активных личностей [17]. В этом процессе большую роль могут сыграть импровизационные игры, которые развивают воображение, способность быстро принимать решения и работать в команде.

Целью данной статьи является анализ применения импровизационных игр в воспитании творчески активной личности подростков в условиях учреждения дополнительного образования детей, на примере театральной студии. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: рассмотреть теоретические аспекты использования импровизационных игр в воспитании творческой активности подростков, проанализировать опыт использования импровизационных игр, выявить эффективность применения импровизационных игр в воспитании творчески активной личности подростков в условиях дополнительного образования.

Материалы и методы исследования. Для проведения исследования, посвященного роли импровизационных игр в формировании творчески активной личности подростков, была использована методология качественного анализа. В качестве исследовательского инструмента был использован анкетный метод, который позволил получить данные о восприятии подростками процесса участия в импровизационных играх и их восприятии себя в качестве творчески активных личностей. Также были проведены фокус-группы с участием подростков, которые занимаются в коллективе, и с использованием метода контент-анализа были проанализированы записи их высказываний.

Дополнительное образование — это организованный и систематический процесс, направленный на удовлетворение потребностей детей в образовании, развитии и самореализации через дополнительные формы обучения и воспитания, а также раскрытие творческого потенциала и формирование гражданской позиции. Дополнительное образование рассматривается в контексте комплексного развития ребенка, сочетающего образовательные, социальные, культурные и эстетические аспекты. Концепция развития дополнительного образования в РФ до 2030 года подчеркивает значимость дополнительного образования как основы для формирования творческой, образованной, активной и ответственной личности в условиях быстро меняющегося мира [18].

Творческая активность — это процесс и результат творческой деятельности, включающей

в себя создание новых и оригинальных идей, решение задач и проблем, разработку и реализацию творческих проектов, проявление креативности и инновационности в различных сферах жизнедеятельности. Творческая активность может проявляться в искусстве, науке, образовании и других областях, где требуется нестандартный подход и оригинальность мышления. Она включает в себя такие качества как гибкость мышления, умение находить нестандартные решения, креативность, инновационность, самостоятельность и ответственность [2].

Творчески активная личность подростка (ТАЛП) является индивидом, проявляющим особый энтузиазм, преданность и инициативу в деле участия в многообразных формах творческого самовыражения, стремясь к самореализации и актуализации своего внутреннего потенциала через зеркало искусства и культуры. Такая личность непрерывно развивает и совершенствует свои таланты, мастерство и креативные способности, демонстрируя гибкость мышления и умение в адаптации к мирозданию, благодаря гармоничному взаимодействию своего творческого дара с окружающей реальностью.

Театрально игровая педагогика (ТИП) — это яркая и выразительная методика обучения, основанная на использовании театральных и драматических игр, воспитательных приемов и разнообразных техник, направленных на развитие творческой активности и социальной адаптации учащихся [4].

Исследуя взаимосвязь театрально игровой педагогики и воспитания творчески активной личности подростков, стоит обратить внимание на важную роль импровизации и импровизационных игр. Импровизация является основополагающим принципом для развития творческого потенциала личности, так как предполагает свободное выражение мыслей и чувств в процессе спонтанного взаимодействия с другими участниками игры. Это способствует раскрытию индивидуальных особенностей, развитию коммуникативных навыков и критического мышления.

В обзоре научной литературы по этой теме можно выделить несколько ключевых аспектов, которые иллюстрируют важность и актуальность данного направления.

Кит Сполдинг рассматривает импровизационные игры как средство развития творческих навыков и когнитивных способностей учащихся. Автор подчеркивает, что импровизация позволяет участникам игры

проявлять свою индивидуальность, находить новые решения и строить непредсказуемые сценарии, что способствует развитию творческого мышления [15].

Людмила Степанова акцентирует внимание на взаимосвязи импровизационных игр и ТИП. По мнению Степановой, использование импровизационных игр в процессе театрального обучения способствует формированию гибкости мышления, умению быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и осваивать новые роли [7].

Авторы Дэвид Дэвис и Эвелина Мирошниченко в своих работах подчеркивают социально-психологический аспект импровизационных игр. Они указывают на то, что такие игры позволяют подросткам развивать навыки взаимодействия с другими людьми, учиться слушать и понимать других, а также выражать свои мысли и чувства в спонтанной форме. Это помогает формированию эмоциональной устойчивости и развитию коммуникативных навыков, что является важным аспектом воспитания творчески активной личности подростка [9].

Кенни Раштон изучает, как импровизационные игры могут способствовать развитию самопознания и самооценки у молодых людей. Раштон подчеркивает, что участие в импровизационных играх требует от подростков умения принимать быстрые решения, осознавать свои сильные и слабые стороны, а также адекватно оценивать свои возможности и потенциал. В результате, импровизационные игры способствуют формированию у подростков уверенности в своих силах и желанию совершенствоваться [13].

Вера Брокман выделяет их потенциал для развития эмпатии, сопереживания и понимания чувств других людей. Участие в импровизационных играх, по её мнению, позволяет подросткам ставить себя на место других, развивая, таким образом, навыки социального взаимодействия и умение находить общий язык с окружающими [8].

Исследования Жан-Поля Сартра ориентированы на философский аспект импровизации и ее роли в процессе формирования творческой активности подростков. Согласно его работам, импровизация является проявлением свободы выбора и действия, что стимулирует развитие независимого и критического мышления у молодежи [14].

Виола Сполин разработала систему театральных игр и упражнений, направленных на

развитие творческих способностей и актерских навыков. В своих работах Сполин акцентирует внимание на принципах «здесь и сейчас», интуиции и роли коллективного творчества в процессе импровизации [16].

Кит Джонстон предлагает другой подход к импровизации, сосредотачиваясь на развитии спонтанности и открытости участников. Его исследования указывают на важность преодоления страха и самоограничений, а также обретения уверенности и гибкости в процессе импровизации [10].

С другой стороны, Роберт Лэндау выделяет терапевтическую сторону импровизации и ее применение в педагогике. Он рассматривает импровизационные игры как средство разрешения внутренних конфликтов и выработки положительных стратегий поведения. Лэндау подчеркивает, что импровизация может способствовать самопознанию и самореализации подростков, помогая им справляться со стрессами и сложностями переходного возраста [11].

Авторы Шон Мурис и Терри Коллинг исследуют импровизационные игры в контексте развития коммуникативных навыков и взаимодействия с окружающим миром. Они утверждают, что импровизация может служить мощным инструментом для развития социальных навыков и эмоционального интеллекта у подростков [12].

Ольга Белоглазова предлагает ряд практических заданий и игровых ситуаций, способствующих развитию актерских навыков и творческой самореализации подростков. Она также подчеркивает значение коллективного творчества и взаимодействия участников в процессе импровизации [1].

Елена Малинкина рассматривает импровизационные игры как инструмент стимулирования творческого мышления и развития диалогической культуры у подростков. Ее исследования указывают на важность создания благоприятной обстановки для свободного самовыражения и оригинального мышления [5].

Валерий Кушнарев предлагает систему упражнений и техник, направленных на развитие импровизационного мастерства и актерской пластики. Он акцентирует внимание на спонтанности и эмоциональной открытости как основе успешной импровизации [3].

В рамках этого обзора также стоит отметить этюдный метод, предложенный Константином Станиславским [6], является одним из основных подходов к актёрскому обучению и воспитанию творческой личности. Он предполагает выполнение актёрами коротких сцен или этюдов,

которые призваны развивать определенные сценические навыки и качества. Такие этюды могут и должны быть импровизационными.

Кроме того, в исследовании была использована методика «Путь к творческому расцвету: методика развития творческих способностей личности через применение импровизационных игр», разработанная Андреем Комаровым. Данная методика включает в себя ряд упражнений и игр, направленных на развитие творческого мышления, коммуникативных навыков и саморазвития подростков. Использование указанных методов позволило получить более глубокое понимание роли импровизационных игр в формировании творчески активной личности подростков и оценить их эффективность в педагогическом процессе.

Результаты. Анализируя репетиционную работу образцового коллектива театр-студия «Глаголь» стоит отметить, что особое внимание у нас уделяется импровизационно-игровой деятельности. Педагог ставит перед собой цели и задачи, в соответствии с которыми он выбирает импровизационные игры разной продолжительности и сложности. Так, например, на начальных этапах обучения применяются простейшие импровизационные игры, которые проводятся на каждой репетиции. С течением времени сложность и продолжительность игр постепенно увеличиваются. Это позволяет подросткам осваивать новые методы и приемы, развивать свои творческие способности и активность.

Была разработана авторская методика «Путь к творческому расцвету: методика развития творческих способностей личности через применение импровизационных игр». Это комплексный подход, направленный на развитие творческого мышления, коммуникативных навыков и саморазвития личности через использование смеси этюдного метода и импровизационных игр, упражнений. Основной целью методики является формирование творчески активной личности, способной к самовыражению и творческому мышлению. Для достижения этой цели были поставлены задачи: создание атмосферы, поддерживающей творческое мышление и экспериментирование; развитие коммуникативных навыков; формирование гибкости в мышлении и поведении. Методика предусматривает постоянное использование импровизационных игр и упражнений на каждой репетиции в зависимости от целей и задач. Например, на начальном этапе репетиции спектакля могут быть

использованы упражнения на смену оценок, взаимоотношений и ролей персонажей, что позволяет лучше понимать эпоху, характеры и другие аспекты. Данный подход делает методику уникальной и подходящей для работы над любыми темами, раскрывая ее безграничный потенциал. Все импровизационные игры были разделены по количеству участников и временным критериям. Такой подход позволяет гибко подстраиваться под потребности и возможности участников, создавать разнообразные ситуации и задачи для развития актёрского мастерства и творческой активности подростков.

По количеству участников:

1. *Индивидуальные игры.* В этих играх участвует только один актёр. Задачи таких игр обычно направлены на развитие самовыражения, монологических навыков и способности быстро реагировать на заданные условия. Индивидуальные импровизационные игры могут быть использованы для работы над созданием персонажа или тренировки сценических навыков. Как пример, можно привести индивидуальную импровизационную игру «Не верю!». Участнику даются определенные обстоятельства, которые он должен суметь использовать в своих вымышленных сценариях. Особенность этой игры заключается в том, что обстоятельства постоянно меняются, и участник должен быстро адаптироваться и сориентироваться в новой ситуации.

2. *Парные игры.* Эти игры включают двух участников и предназначены для развития навыков взаимодействия, слушания и отзывчивости друг к другу. Парные импровизационные игры часто фокусируются на отношениях между персонажами, диалогах и обмене репликами. Можно отметить «Игру в яблоко». Участники должны передавать друг другу различные предметы, не используя реквизита. Игра начинается с того, что один из участников передает *условное яблоко* другому участнику без использования рук.

3. *Групповые игры.* В групповых импровизационных играх участвуют три или более воспитанника. Они могут включать сложные сценарии, различные роли и задачи для каждого участника. Групповые игры требуют от подростков умения сотрудничать, согласовывать свои действия и приспосабливаться к изменениям в ходе игры. Групповые импровизационные игры способствуют развитию командного духа и коллективного творчества. Особой популярностью среди парных игр пользуется «Золотой Вовочка». Как пример можно привести

ситуацию, что Вовочка в очередной раз опоздал к первому уроку в школу. Выделяются основные действующие персонажи: ученик-опоздун, лучший друг, типичная отличница, учитель, завуч, директор, уборщица, класс. Первый участник должен объяснить причину своего опоздания на урок. Соответственно, часть участников должна помочь, используя жесты, а другие *завалить* Вовочку вопросами.

По временным критериям:

1. *Краткосрочные игры (1–2 минуты)*. Эти игры длительностью от нескольких секунд до нескольких минут. Они направлены на быстрое включение актеров в ситуацию, тренировку реакции и спонтанности. Краткосрочные импровизационные игры обычно предполагают простые задачи и минимальное количество участников. В качестве примера, можно привести игру «Моя Вообразия». Один участник называет название вымышленного персонажа или предмета, а другой должен рассказать о нем, придумывая его описание и историю. Например, первый участник называет «Зеленоглазый дракон», а второй описывает его размеры, поведение, привычки, место обитания и т.д. После этого второй участник называет своего персонажа или предмет, и первый участник должен рассказать о нем.

2. *Среднесрочные игры (5–10 минут)*. Они позволяют подробнее исследовать персонажей, ситуации и отношения между актерами. Среднесрочные импровизационные игры могут включать более сложные задачи, а также большее количество участников. В качестве иллюстрации можно привести следующую игру «Гадость». Один участник делает неприятное утверждение о другом участнике, а второй должен найти положительную сторону этого утверждения и объяснить, что это свойство или поступок ему даёт.

3. *Долгосрочные игры (от 10 минут до нескольких часов)*. Они позволяют актерам глубже погрузиться в персонажей, развить детальную историю и построить сложные сюжетные линии. Долгосрочные импровизационные игры часто используются в рамках полноценных импровизационных представлений или спектаклей. В качестве примера можно привести игру «Тренды». Перед участниками публикуется список актуальных трендов, которые меняются со временем. Участники должны подготовить этюды, которые соответствуют выбранному тренду. Время на подготовку этюдов обычно ограничено, что стимулирует участников быстро думать и принимать быстрые решения.

Помимо импровизационных игр в «ГлаголЪе» на каждой репетиции используется этюдный метод Станиславского. Воспитанникам задаются определенные предполагаемые обстоятельства, и роли в них, чтобы они могли показать этюд после короткой подготовки. Использование этого метода помогает улучшить актерские навыки подростков, позволяет им более глубоко понять и прочувствовать своих персонажей, а также помогает развивать их творческие способности. Кроме того, этот метод помогает подросткам лучше понимать свои эмоции и чувства, что полезно не только для актерской работы, но и для развития их личности в целом.

Результаты исследования. В данном исследовании мы представляем новые научные и практические результаты, полученные с помощью методологии качественного анализа, анкетного метода и фокус-групп, в контексте изучения роли импровизационных игр в формировании творчески активной личности подростков. На основе полученных данных мы подтверждаем эффективность методики «Путь к творческому расцвету: методика развития творческих способностей личности через применение импровизационных игр», разработанной педагогом образцового коллектива театр-студия «ГлаголЪ», и выводим, что импровизация и импровизационные игры предоставляют множество возможностей для эффективного воспитания ТАЛП:

1. *Развитие творческого мышления.* Импровизационные игры позволяют подросткам стимулировать свою фантазию, генерировать новые идеи и решать нестандартные задачи.

2. *Получение социальных навыков.* Импровизация требует от участников взаимодействия, кооперации и адаптации к ситуации и партнерам. Это способствует развитию коммуникативных навыков и эмпатии.

3. *Создание условий для самовыражения и самооценки.* Импровизационные игры предоставляют подросткам возможность выразить свои чувства, мысли и идеи, что способствует повышению самооценки и самопознанию.

4. *Развитие актерских навыков.* Участие в импровизационных играх позволяет подросткам развивать актерские навыки, такие как голос, движение, эмоциональное выражение и анализ персонажа.

5. *Приобретение навыков решения конфликтов и стрессоустойчивости.* Импровизация учит подростков адаптироваться к переменам и преодолевать возникающие

трудности, что способствует улучшению их стрессоустойчивости и навыков решения конфликтов.

6. *Приобретение навыков сотрудничества и командной работы*: импровизационные игры учат подростков работать вместе, прислушиваться к другим и доверять своим партнерам.

7. *Развитие навыков критического мышления*. Импровизация требует от подростков анализировать ситуацию, оценивать свои действия и делать выбор в условиях неопределенности.

8. *Развитие уверенности в себе и принятие риска*. Участие в импровизационных играх помогает подросткам преодолевать страх сцены, уверенно выступать перед аудиторией и принимать риски в творческом процессе.

9. *Возможность применения индивидуального подхода*. В условиях театр-студии каждому подростку предоставляется возможность развивать свои творческие способности с учетом индивидуальных особенностей и интересов.

10. *Возможность интеграции различных видов искусства*. Театр-студии часто предлагают подросткам заниматься не только актерским мастерством, но и другими видами искусства, такими как танец, живопись, музыка, что способствует гармоничному развитию творческой личности.

11. *Развитие лидерских качеств*: участие в театральных постановках и проектах требует от подростков координации действий, принятия решений и организации работы команды, что способствует формированию лидерских навыков.

12. *Развитие проектной деятельности*: театр-студии часто предлагают подросткам участвовать в разработке и реализации собственных театральных проектов, что способствует развитию навыков планирования, организации и контроля.

13. *Создание благоприятной культурно-образовательной среды*. Театр-студии создают условия для знакомства подростков с историей театра, различными театрными традициями и стилями, что способствует расширению кругозора и формированию культурной компетентности.

14. *Взаимодействие с профессионалами*: театр-студии предоставляют подросткам

возможность общения и обучения у опытных педагогов и мастеров сценического искусства, что повышает качество творческого образования.

15. *Участие в театральных фестивалях и конкурсах*. Подростки, занимающиеся в театр-студиях, имеют возможность принимать участие в различных театральных событиях, что позволяет им сравнить свои достижения с достижениями сверстников и мотивирует к дальнейшему развитию.

Заключение. В рамках данной статьи мы рассмотрели возможности использования импровизации и импровизационных игр в воспитании творчески активной личности подростков в условиях учреждения дополнительного образования детей (театр-студии). Мы провели обзор литературы по импровизации и импровизационным играм, выявив разные подходы, противоречия и особенности их использования в контексте воспитания ТАЛП.

Одной из уникальных особенностей использования импровизации является возможность развития креативности и воображения у подростков, что стимулирует развитие творческих способностей личности. При этом, импровизация также помогает развивать коммуникативные навыки, улучшать социальные взаимодействия и повышать уверенность в себе.

В контексте воспитания ТАЛП важными аспектами являются этюдный метод и импровизационно-игровая деятельность, которым отводится определенное место на каждой репетиции в зависимости от темы. Педагог может выбирать игры различной продолжительности и сочетать их для обеспечения максимальной эффективности обучения и развития творческих способностей подростков.

Таким образом, изучение темы использования импровизационных игр в воспитании творческой активности подростков является актуальной задачей в современной России. Дополнительное образование детей, в частности театральные студии, представляют собой эффективную площадку для реализации этой задачи. Использование импровизационных игр в дополнительном образовании подростков позволяет эффективно реализовывать задачи воспитания творчески активной личности, определенные Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации».

Литература:

1. Белоглазова О.В. Театральные игры и упражнения: методическое пособие / О.В. Белоглазова. – Москва: Дирекция школьных программ, 2008.

2. Енин А.В. Система воспитания творчески активной личности учащихся во внеклассной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 /

Енин Алексей Владимирович. – Воронеж. – 2010. – 43 с.

3. Кушнарев В.П. Импровизация в театре и кино / В.П. Кушнарев. – Москва: Академия Российского театра, 2009.

4. Лошаков В.М. Театрально-игровая педагогика: методические основы и технологии реализации / В.М. Лошаков. – Москва: Издательство «Академия», 2008. – 288 с.

5. Малинкина Е.А. (2015). Импровизация как средство развития творческого мышления подростков / Е.А. Малинкина // Вестник педагогических и социальных наук. – 2015. – № 3. – С. 43-47.

6. Станиславский К.С. Работа актера над собой в процессе создания роли / К.С. Станиславский. – М.: Издательство им. М. Горького, 1956. – 362 с.

7. Степанова Л.Н. Театрально-игровая педагогика в контексте развития творческой личности: монография / Л.Н. Степанова. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 256 с.

8. Brockman V. (2015). Theatre Education as a Means of Developing a Creative Personality: The Experience of Great Britain. Moscow: Prosveshchenie.

9. Davis D., & Miroshnichenko E. (2014). Games, Stories, and Role-playing Studies: The Technology of

Theatre Education. Moscow: Logos.

10. Johnston K. (1998). Impro: Improvisation and the Theatre. London: Methuen Drama.

11. Landau R. (1997). How to Teach Theatre: Planning, Building, and Evaluating Your Program. New York: Meriwether Publishing.

12. Morris S., & Colling T. (2014). The Complete Guide to Professional Networking: The Secrets of Online and Offline Success. London: Kogan Page.

13. Rashton K. (2004). The Improvisation Game: Discovering the Secrets of Spontaneous Performance. Portsmouth: Heinemann Drama.

14. Sartre J.P. (2012). Being and Nothingness. New York: Open Road Media.

15. Spalding K. (2010). The Art of Theatre: Then and Now. New York: Palgrave Macmillan.

16. Spolin V. (1963). Improvisation for the Theatre. Evanston: Northwestern University Press.

17. Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года: утверждена приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.12.2008 № 2833 (ред. от 05.07.2017) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/gb/8.7_99_14.pdf

References:

1. Beloglazova O.V. Theatrical games and exercises: a methodological guide / O.V. Beloglazova. – Moscow: Directorate of School Programs, 2008.

2. Enin A.V. The system of educating the creatively active personality of students in extracurricular activities: abstract of thesis ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Enin Alexey Vladimirovich. – Voronezh. – 2010. – 43 p.

3. Kushnarev V.P. Improvisation in theater and cinema / V.P. Kushnarev. – Moscow: Academy of Russian Theater, 2009.

4. Loshakov V.M. Theater and game pedagogy: methodological foundations and technologies of implementation / V.M. Loshakov. – Moscow: Publishing House "Academy", 2008. – 288 p

5. Malinkina E.A. (2015). Improvisation as a means of developing creative way of thinking of teenagers / E.A. Malinkina // Bulletin of Pedagogical and Social Sciences. – 2015. – № 3. – Pp. 43-47.

6. Stanislavsky K.S. The actor's work on himself in the process of creating a role / K.S. Stanislavsky. – M.: Publishing House named after M. Gorky, 1956. – 362 p.

7. Stepanova L.N. Theatrical and game pedagogy in the context of the development of creative personality: monograph / L.N. Stepanova. – M.: Yurayt Publishing House, 2012. – 256 p.

8. Brockman V. (2015). Theatre Education as a Means of Developing a Creative Personality: The

Experience of Great Britain. Moscow: Prosveshchenie.

9. Davis D., & Miroshnichenko E. (2014). Games, Stories, and Role-playing Studies: The Technology of Theatre Education. Moscow: Logos.

10. Johnston K. (1998). Impro: Improvisation and the Theatre. London: Methuen Drama.

11. Landau R. (1997). How to Teach Theatre: Planning, Building, and Evaluating Your Program. New York: Meriwether Publishing.

12. Morris S., & Colling T. (2014). The Complete Guide to Professional Networking: The Secrets of Online and Offline Success. London: Kogan Page.

13. Rashton K. (2004). The Improvisation Game: Discovering the Secrets of Spontaneous Performance. Portsmouth: Heinemann Drama.

14. Sartre J.P. (2012). Being and Nothingness. New York: Open Road Media.

15. Spalding K. (2010). The Art of Theatre: Then and Now. New York: Palgrave Macmillan.

16. Spolin V. (1963). Improvisation for the Theatre. Evanston: Northwestern University Press.

17. The conception of the development of additional education of children in the Russian Federation until 2020: approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 30.12.2008 No. 2833 (ed. dated 05.07.2017) [Electronic resource]. – Access mode: http://fgosvo.ru/uploadfiles/gb/8.7_99_14.pdf

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Комаров Андрей Викторович (г. Воронеж, Россия), аспирант, магистр педагогических наук, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», e-mail: kamarik_teatr@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК 159.9.072

Взаимосвязь уровня депрессии с характеристиками образовательной среды в подростково-юношеском возрасте

The relationship of the level of depression with the characteristics of the educational environment in adolescence

Ничипоренко Н.П., *Институт педагогики, психологии и социальных проблем, nichiporenko.n@yandex.ru*

Nichiporenko N., *Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, nichiporenko.n@yandex.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.025

Статья выполнена по государственному заданию FNRR-2021-0003 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения».

Ключевые слова: депрессия, агрессия, психическое здоровье подростков, психогигиена социальной среды, психологическая безопасность образовательной среды.

Keywords: depression, aggression, mental health of adolescents, mental hygiene of the social environment, psychological safety of the educational environment.

Аннотация. Статья посвящена исследованию социально обусловленных предпосылок депрессии у лиц подростково-юношеского возраста. Актуальность статьи обусловлена необходимостью создания образовательной среды, благоприятной для сохранения психического здоровья подрастающего поколения. Цель статьи заключается в изучении взаимосвязей между уровнем депрессии и системой отношений, в которую включены школьники и студенты. Данные мониторинга психологической безопасности образовательной среды были получены методом электронного опроса. Корреляционный анализ выявил наличие статистически достоверных взаимосвязей уровня депрессии со всеми изученными характеристиками. Психологическая безопасность образовательной среды, позитивный эмоциональный фон пребывания в учебном заведении, доверие и защищенность в группе сверстников, поддерживающие и безопасные отношения с педагогами, отсутствие опыта насилия и травли, удовлетворенность условиями обучения, внешкольная деятельность, благополучная обстановка в семье, чувство патриотизма – все эти социальные факторы обладают протекторным действием в отношении депрессивных расстройств. Обнаружена высокая коморбидность депрессии и агрессивности. Доказано, что уровень депрессии лиц подростково-юношеского возраста может использоваться в качестве валидного субъективного маркера психологического благополучия личности в социальной, в том числе образовательной, среде. Результаты исследования могут быть использованы психологами и педагогами в решении задач, связанных с организацией экологичной образовательной среды и мероприятий, направленных на сохранение психического здоровья детей и молодежи.

Abstract. The article is devoted to the study of socially conditioned prerequisites of depression in adolescence. The relevance of this article is due to the need to create an educational environment favorable for the preservation of the mental health of the younger generation. The purpose of the article is to study the correlation between the level of depression and the system of relationships, which includes schoolchildren and students. Monitoring data of the psychological safety of the educational environment were obtained by the method of electronic survey. Correlation analysis revealed the presence of statistically significant relationships between the level of depression and all the studied characteristics. Many social factors have a protective effect against depressive disorders: psychological safety of the educational environment, positive emotional background of being in educational institution, trust and security in group of peers, supportive and safe relationships with teachers, lack of experience of violence and bullying, satisfaction with learning conditions and extracurricular activities, prosperous environment in family, and sense of patriotism. During this study, a high level of comorbidity of depression and aggressiveness was found. It has been proved that the level of depression of adolescents can be used as a valid subjective marker of psychological well-being of an individual

in social and educational environment. The results can be used by psychologists and teachers in solving problems related to organization of friendly educational environment and activities aimed at preserving the mental health of children and adolescents.

Введение. На сегодняшний день проблема депрессии выходит за рамки психологической и психиатрической парадигмы и представляет собой серьезное препятствие на пути дальнейшего развития цивилизованного общества [25;26]. Исследования, проведенные у лиц старшего школьного возраста и студентов в разных странах, показывают высокую распространенность психических расстройств среди данной когорты населения – от 12 до 50% студентов колледжей имеют хотя бы один диагностический критерий какого-либо психического расстройства [16].

Данные о распространенности депрессии и сопряженных расстройств, полученные авторами на выборках лиц подростково-юношеского возраста, неоднородны. Среди студентов Пакистана (n=500) частота депрессии, тревоги и стресса составляет соответственно 75%, 88,4% и 84,4% [13]. Для студентов турецких вузов (n=1617) эти же показатели равняются 27,1%, 47,1% и 27%, самые высокие результаты по всем параметрам отмечаются у студентов первого и второго курсов [14]. В выборке из 1074 испанских студентов обнаружена умеренная распространенность симптомов депрессии (18,4%), тревоги (23,6%) и стресса (34,5%) [23]. С данными проявлениями связаны: возраст младше 21 года, проблемное поведение в интернете, курение, бессонница, низкая самооценка, отсутствие постоянного партнера. С симптомами стресса и депрессии оказались сопряженными женский пол, проживание с родителями, отсутствие постоянного сексуального партнера, плохое питание, частое употребление алкоголя [23]. Высокий процент распространенности депрессии и тревоги (от 12,7 до 21,5% в разные годы исследований) характерен для португальских студентов-медиков, при этом авторы обращают внимание на высокий процент коморбидности тревоги и депрессии, а среди значимых факторов развития стойких негативных психических состояний называют проблемы во взаимоотношениях, снижение удовлетворенности социальной деятельностью и недовольство своими академическими результатами [24].

Причинами развития психологических деструктивных состояний у выделяемой когорты часто выступают требования образовательной среды – необходимость сдачи экзаменов, высокая учебная нагрузка, недостаток свободного времени, высокая степень конкуренции, опасения по поводу несоответствия ожиданиям родителей, установление новых межличностных отношений и

(часто) переезд в незнакомое место [23]. Значимым фактором развития депрессии у учеников старших классов и студентов являются неоправданные личные, родительские и общественные ожидания. В исследовании, проведенном среди учеников 10 – 12 классов (n=123), несоответствие между личными стандартами и фактической успеваемостью приводило к повышению уровня депрессии [12]. Высокие родительские ожидания усиливают депрессию подростков из средних школ (n=872), а более высокий уровень депрессии отрицательно связан с их академической успеваемостью [22]. Отрицательная связь между депрессией и успеваемостью более выражена в культурах, где образовательные достижения прочно ассоциируются с финансовым успехом и высоким социальным статусом [17;18]. Однако тревожные состояния в большей степени, чем депрессия, отрицательно влияют на академическую успеваемость и вероятность продолжения обучения [6]. Кроме того, по сравнению с учениками с высокой успеваемостью, ученики с низкой успеваемостью чаще подвергаются критике со стороны учителей. Выявлено, что критика педагогов связана с ощущением беспомощности и низкой самооценкой у детей [19;20]. Ряд авторов отмечают, что изменения циркадных ритмов у подростков в совокупности с конкурирующими академическими и социальными требованиями еще больше увеличивают риск развития депрессии [14;21].

Таким образом, для школьников и студентов доказанным является факт взаимосвязи депрессии с различными категориями отношений – будь то социальные ожидания, семейные ценности и установки, ориентированные на достижения, критичность со стороны учителей, самоотношение.

В связи с этим, мы посчитали обоснованным исследовать предпосылки депрессии через призму отношений. Культурно-исторический ракурс данной проблематики образует теория Л.С. Выготского, постулирующая взаимодействие человека со средой как основополагающий принцип онтогенеза [5]. Клинико-психологической основой настоящего исследования послужили представления В.Н. Мясищева о личности как системе отношений человека к окружающей действительности, социальных причинах и механизмах психических отклонений и их первостепенной роли в развитии психопатологии

детей и подростков [7]. Для описания компонентов психологической безопасности образовательной среды мы опирались на разработанные нами критерии саногенной и патогенной адаптации [10], концепцию И.А. Баяевой [2], а также исследования влияния отдельных факторов образовательного пространства на психическое здоровье детей и подростков [1;3].

Материалы и методы исследования. В качестве организационной стратегии был использован метод поперечных срезов. На базе ресурсного центра координации деятельности психологических служб Республики Татарстан «Ориентир» в 2020 г. посредством электронного опроса был проведен массовый мониторинг безопасности образовательной среды. Автор статьи и лаборатория изучения отклоняющегося поведения Института педагогики, психологии и социальных проблем выражает огромную благодарность сотрудникам Ресурсного центра координации деятельности психологических служб «Ориентир» ГБУ «Республиканский центр молодежных, инновационных и профилактических программ», занятых в организации и проведении мониторинга и предоставившим на основании договора о сотрудничестве возможность анализа данных – Хакимзянову Р.Н., Галаниной О.Н., Сагеевой Е.Р., Королёвой Н.А., Ибрагимовой А.И., Гармоновой А.А. Использование результатов мониторинга не ограничено грифом «ДСП» и согласовано с кураторами проекта по линии АТК и Совета Безопасности РТ. Выбор стратегии анализа данных, статистическая обработка результатов мониторинга и представленный в статье текст полностью выполнены Ничипоренко Н.П.

В опросе принимали участие 244143 респондента от 12 до 23 лет: учащиеся школ 6 – 11 классов, студенты средних специальных и высших учебных заведений Казани и различных регионов Республики Татарстан; из них 52,7% юношей и 47,3% девушек. Частично фрагменты данного исследования были опубликованы автором ранее [8-11]. В данной статье проводится обобщение и анализ эмпирических данных в ракурсе проблемы психологического здоровья обучающихся, рассматриваются протекторные ресурсы образовательной среды в отношении предупреждения отклонений депрессивного и агрессивного спектра.

В рамках мониторинга было проведено анкетирование и скрининговое психодиагностическое обследование. В данной статье анализируются ответы респондентов на 30 пунктов анкеты, выявляющих отношение к различным аспектам социальной среды. Для изучения депрессии использовалась шкала В.

Зунга (в адаптации Т.И. Балашовой) – опросник, разработанный для скрининг-диагностики депрессивных проявлений и состояний, близких к депрессии. Агрессивность как черта личности измерялась при помощи опросника А. Басса и М. Перри (ВРАQ-24, адаптация С.Н. Ениколопов, Н.П. Цибульский). Для корреляционного анализа данных был применен метод Пирсона; в статистических расчетах были использованы сырые (ненормализованные) баллы. Для выделения контрастных групп использовались нормализованные показатели.

Результаты исследования. Основные характеристики выборки: среднее арифметическое значение уровня депрессии $M=35,25$ балла, стандартное отклонение $SD=8,09$, мода $Mo=33$, медиана $Me=34$, максимальное значение $Max=80$, минимальное значение $Min=20$, эксцесс $Ex=0,78$. Диапазон нормативных значений для данной выборки ($M \pm SD$) составляет от 27,16 до 43,34 баллов. Признаки выраженного депрессивного состояния, согласно нормам опросника (70 и более баллов), обнаружили 250 человек (0,10%), 1415 респондентов (0,55%) имеют субдепрессивные проявления (60 – 69 баллов). В соответствии с выборочными нормами признаками депрессии (более 43 баллов) обладают 43081 человек (17,64%), из них 29153 лиц мужского пола и (67,7%) и 13928 (32,3%) женского пола. Этот показатель (17,64%) близок к результатам других исследователей [22;23], однако не подтверждает выводы о большей распространенности депрессий среди лиц женского пола.

Предполагая, что взаимосвязи уровня депрессии с изученными параметрами социальной среды могут иметь нелинейный характер, массив данных был разбит на 4 группы: I (O) – общая выборка – 244143 человека, II (Д) – группа респондентов 1665 человек с признаками депрессии и субдепрессии (60 и более баллов), III (P) – группа риска 860 человек с высоким суммарным показателем нормализованных баллов агрессивности и депрессии (7,1 баллов и более), IV (H) – группа 59504 человека с низким суммарным показателем нормализованных баллов агрессивности и депрессии (2 балла и менее).

Корреляции уровня депрессии и уровня агрессивности в общей выборке $0,58^{***}$, в группе риска $0,46^{***}$, в группе депрессивных $0,28^{***}$, в группе с низкими значениями $0,24^{***}$ (здесь и далее везде уровень значимости $^{***}p<0,001$, $^{**}p<0,01$, $^{*}p<0,05$). Результаты корреляционного анализа приведены в Таблице 1 (в значениях коэффициентов корреляции опущен 0 перед точкой, например, «-0,38» читать как «-0,38»).

Таблица 1. – Взаимосвязь уровня депрессии с отношением обучающихся к различным аспектам образовательной среды

№	Вопрос анкеты	Значения коэффициентов корреляции по группам			
		I (О)	II (Д)	III (Р)	IV(Н)
<i>Отношение к образовательной среде</i>					
1	Обучение в школе приносит мне радость и удовлетворение	-.38***	-.18***	-.19***	-.15***
2	Свое обучение в школе я считаю интересным	-.38***	-.25***	-.26***	-.14***
3	В школе я редко испытываю отрицательные эмоции (страх, гнев, обида), связанные с учебой, отношениями с учителями, одноклассниками	-.31***	-.10**	-.11**	-.11***
4	Расписание уроков дает мне возможность избежать сильного утомления	-.31***	-.16***	-.17***	-.14***
5	У меня есть возможность открыто высказывать свою позицию, точку зрения	-.38***	-.23***	-.21***	-.16***
6	Я имею возможность отказаться от участия в школьных мероприятиях, которые мне не интересны	-.16***	-.25***	-.29***	-.10***
7	Если бы мне пришлось выбирать из всех школ района, я бы выбрал свою	-.29***	-.26***	-.28***	-.08**
<i>Отношения с одноклассниками</i>					
8	Если возникают личные проблемы или затруднения, я могу рассчитывать на поддержку и помощь со стороны одноклассников	-.36***	-.22***	-.20***	-.14***
9	Большинству ребят в нашей школе можно доверять	-.34***	-.22***	-.18***	-.13***
10	Ребята нашей школы скорее будут помогать друг другу, чем оскорблять друг друга	-.33***	-.25***	-.24***	-.12***
11	У меня всегда есть с кем поделиться в классе радостью или проблемами	-.34***	-.26***	-.24***	-.11***
12	У меня есть верные друзья	-.32***	-.31***	-.32***	-.08**
13	Мы всегда защищаем одноклассника которого обижают	-.33***	-.34***	-.34***	-.13***
14	Доверять ребятам в нашем классе небезопасно, так как они могут легко использовать это в своих интересах	.33***	.20***	.19***	.11***
<i>Отношения с педагогами</i>					
15	Учителя часто обвиняют ребят ни за что	.28***	.27***	.33***	.08**
16	У меня всегда есть возможность получать поддержку и помощь педагогов	-.39***	-.19***	-.16***	-.14***
17	В школе я чувствую себя защищенным от необоснованной критики со стороны учителей	-.35***	-.18***	-.13***	-.13***
<i>Опыт насилия</i>					
18	Я никогда не был свидетелем травли (буллинга, моббинга) учеников	-.27***	-.22***	-.21***	-.09***
19	Я никогда не подвергался травле (буллингу, моббингу) в школе	-.31***	-.23***	-.23***	-.08**
20	Я часто являюсь свидетелем насилия на улице	.30***	.40***	.46***	.04
21	Меня часто избивают на улице	.24***	.54***	.57***	-0.02
22	Ребята в школе почти никогда не дерутся	-.26***	-.25***	-.26***	-.10***
<i>Отношение к психологической помощи в образовательной организации</i>					
23	Я знаком с психологом моей школы	-.12***	-.06	-.08*	-.04
24	Я обращался за помощью к психологу моей школы	.12***	-.08*	.06	-.00
<i>Внешкольная активность</i>					
25	Я посещаю внеклассные занятия и кружки в школе	-.18***	-.14***	-.14**	-.09***
26	Я посещаю занятия вне школы (спорт, техника, искусство и др.)	-.21***	-.14**	-.17***	-.11***
27	Я принимаю участие в деятельности молодежных организаций города и республики	-.19***	-.11**	-.09*	-.11***
28	Я считаю себя патриотом своей страны	-.32***	-.14***	-.11**	-.13***
<i>Семейная ситуация</i>					
29	Я проживаю в полной семье	-.17***	-.19***	-.22***	-.04
30	Я считаю, что счастлив в своей семье	-.45***	-.19***	-.18***	-.08**

Основной доказанной закономерностью настоящего исследования является устойчивая интенсивная взаимосвязь уровня депрессии со всеми изученными параметрами. Результаты корреляционного анализа пунктов анкеты, напрямую связанных с психологической безопасностью образовательной среды, обосновывают значительное влияние системы отношений между субъектами образовательного пространства на состояние психического здоровья подрастающего поколения. Позитивный эмоциональный фон, атмосфера доверия, дружба со сверстниками, защищенность от педагогической агрессии, поддерживающие отношения с педагогами, психологическая безопасность образовательной среды, отсутствие опыта насилия и травли, удовлетворенность условиями обучения, внешкольная деятельность, благополучная обстановка в семье, чувство патриотизма – все эти социальные факторы обладают протекторным действием в отношении риска развития депрессивных состояний.

Подгруппы II, III, IV представляют собой своего рода контрастные группы, в которых характер взаимовлияния депрессии и состояния факторов социальной среды различен. Сопоставив значения коэффициентов корреляции, полученные в общей выборке, подгруппе депрессивных учащихся, группе риска, группе респондентов с низкими показателями депрессии и агрессивности, мы сможем судить о степени однородности изучаемого явления.

Исследования клинико-патогенетических аспектов депрессий показывают, что аффективный компонент депрессивного синдрома (тревога, тоска, апатия) определяет не только структурные особенности самого депрессивного состояния, но и направленность и уровень агрессивности, а также степень нарушения социально-психического функционирования [4]. При высоком уровне агрессии в сочетании с депрессивным эпизодом возрастает вероятность суицидальных рисков, а также рисков враждебного антисоциального поведения и мизантропии. В силу этих причин сочетанность депрессии и агрессивности рассматривается нами в качестве маркера психологического неблагополучия личности и служит критерием включенности респондентов в группу риска.

Респонденты с высоким суммарным показателем депрессии и агрессивности (0,35% от числа всех опрошенных), с учетом высокой коморбидности данных характеристик, представляют собой группу риска в плане психического здоровья и отклоняющегося

поведения. Гендерный состав группы риска – 551 чел. (64%) мужского пола и 309 чел. (36%) женского пола. Численность данной группы неравномерна в пределах изученного диапазона онтогенеза и имеет следующее распределение: 6 класс – 5,9%, 7 класс – 6,0%, 8 класс – 10,1%, 9 класс – 21,5%, 10 класс – 3,1%, 11 класс – 6,3%. Далее в учебных заведениях профессионального образования (ссузы и вузы): 1 курс – 12,4%, 2 курс – 12,2%, 3 курс – 11,8%, 4 курс – 9,1%, 5 курс – 0,3%, магистратура – 1,3%. Пиковые значения численности группы риска приходятся на 9 класс школы и первые курсы учебных заведений профессионального образования [9]. Исследование когорты студентов высших учебных заведений приведено в работе Н.П. Ничипоренко, А.А. Жемчуговой [11]. Суммарно на 1, 2, 3 курсах средних специальных и высших учебных заведений группа риска составляет 36% от всей численности обучающихся с высоким уровнем агрессии и депрессии [9]. При этом восприятие образовательной среды респондентами, входящими в группу риска, существенно отличается от показателей в общей выборке в сторону большей незащищенности, недоверия и опыта насилия [8].

В пунктах, где коэффициенты корреляции в подгруппах кратно отличаются от соответствующих значений в общей выборке, может находиться повод для размышлений и потенциал дальнейших исследований. Рассмотрим, к примеру вопрос №30 «Я считаю, что счастлив в своей семье». Корреляция по этому пункту в общей выборке достигает максимума ($r=-0,45$), у депрессивных респондентов и в группе риска она существенно ниже ($r=-0,19$ и $r=-0,18$ соответственно), что, скорее всего, связано с меньшей численностью самих групп, но в группе учащихся с низкими показателями депрессии и агрессивности, вопреки ее многочисленности, интенсивность корреляции заметно слабее ($r=-0,08$). Аналогичная тенденция просматривается по многим пунктам, на основании чего можно предположить, что сочетанность низких показателей депрессии и агрессивности в IV группе выступает своего рода протекторным механизмом, ослабляющим негативное влияние социальных факторов на психическое состояние лиц подростково-юношеского возраста. Данная тенденция касается удовлетворенности учебным заведением (вопрос 7), семейных обстоятельств (вопросы 29, 30), буллинга (вопрос 18, 19), столкновений с ситуациями насилия на улице (20, 21), отношений со сверстниками (вопросы 11, 12, 14). Практический интерес представляет

дальнейшее изучение психологических особенностей данной группы обучающихся, поскольку в их число могли попасть и пассивные, индифферентные, тревожные, соматизированные подростки, и социально адаптированные, дружелюбные и благополучные личности. Совладающий потенциал последних мог бы стать отдельным предметом в исследовании психического здоровья лиц подросткового и юношеского возраста.

На основании анализа эмпирических данных можно сделать следующие *выводы*:

1. Признаки выраженного депрессивного состояния у лиц подростково-юношеского возраста характерны для 0,10% респондентов, 0,55% опрошенных имеют субдепрессивные проявления.

2. Обнаружена высокая коморбидность уровня депрессии и агрессивности во всех подгруппах. В общей выборке этот показатель максимален ($r=0.58$).

3. Отношение респондентов к различным аспектам социальной среды, включая психологическую безопасность образовательного пространства, имеет статистически достоверные взаимосвязи с уровнем депрессии (все коэффициенты корреляции достигают 0.001 уровня значимости).

4. Взаимовлияние депрессии и отношения обучающихся к различным факторам социальной среды представляет собой неоднородный феномен. Обучающиеся с низким суммарным показателем депрессии и агрессивности представляют собой группу, в которой взаимное влияние депрессии и отношения к некоторым факторам социальной среды выражено менее

заметно.

5. Уровень депрессии лиц подростково-юношеского возраста может использоваться в качестве валидного субъективного маркера психологического благополучия личности в социальной, в том числе образовательной, среде.

Заключение. Выявленные взаимосвязи проясняют и конкретизируют содержание преморбидных экзогенных факторов депрессии в подростково-юношеском возрасте и вносят вклад в понимание социально-психологических механизмов депрессивных расстройств. Учитывая сплошной характер исследования, закономерности, обнаруженные в ходе корреляционного анализа, могут рассматриваться как характерные для популяции лиц подростково-юношеского возраста и использоваться в качестве ориентиров профилактической работы по организации экологической образовательной среды.

Результаты проведенного исследования могут быть применимы в нескольких направлениях: психологическое просвещение всех субъектов образовательного процесса, профилактика психических расстройств депрессивного и агрессивного спектров в подростковом и юношеском возрасте, психогигиена образовательной среды, психологическое сопровождение обучающихся, наиболее уязвимых в отношении неблагоприятных социальных условий. Закономерности и выводы, представленные в данной статье, могут быть использованы в проектировании саногенной образовательной среды, учитывающей современные факторы риска и требования психогигиены.

Литература:

1. Андронникова О.О. Безопасность образовательной среды как условие сохранения физического и психологического здоровья участников образовательного процесса / О.О. Андронникова // СМАЛЬТА. – 2019. – № 1. – С. 5-14.

2. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации / И.А. Баева // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6(125). – С. 12-18.

3. Вачков И.В., Вачкова С.Н. Удовлетворенность образовательной средой субъектов педагогического процесса как индикатор угроз психологическому здоровью детей / И.В. Вачков, С.Н. Вачкова // Клиническая и специальная психология. – 2018. – Т. 7. – № 2. – С. 41-52.

4. Ветроградова О.П., Степанов И.Л. Клинико-патогенетические аспекты типологии депрессий / О.П. Ветроградова, И.Л. Степанов, Н.М. Максимова, А.В.

Ваксман, С.Ю. Диков, К.А. Кошкин, О.В. Моисейчева, О.В. Целищев // Социальная и клиническая психиатрия. – 2012. – Т. 22. – № 3. – С. 5-10.

5. Выготский Л.С. Проблема возраста: собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – С. 244-268.

6. Горман Э.Д., Берк Х.Х. Специфика влияния симптомов депрессии и тревоги на академические результаты / Э.Д. Горман, Х.Х. Берк, Л.Дж. Рубино, И. Варгас, Г. Хэффел // Клиническая и специальная психология. – 2020. – Т. 9. – № 3. – С. 91-104.

7. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев. – М.: МПСИ. – 2005. – 158 с.

8. Ничипоренко Н.П. Специфика восприятия некоторых аспектов образовательной среды обучающимися группы риска / Н.П. Ничипоренко // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 5(148). – С. 267-273.

9. Ничипоренко Н.П. Динамика агрессивных и

депрессивных тенденций обучающихся в контексте изменений социальной ситуации развития современного подростка: сборник статей / Н.П. Ничипоренко // Профилактика девиантного поведения детей и молодёжи: региональные модели и технологии: материалы III Международной научно-практической конференции, 13–15 октября 2021 года; под науч. ред. Ю.В. Богинской. – Симферополь: ИТ. – 2021. – С. 207-212.

10. Ничипоренко Н.П. Саногенные и патогенные паттерны адаптации в ракурсе системно-эволюционного подхода / Н.П. Ничипоренко // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 4(153). – С. 263-273.

11. Nichiporenko N.P., Zhemchugova A. Psychological safety as a characteristic feature of common education environment of higher educational institutions in times of globalization // SHS Web of Conferences. – Vol. 99 (2021). – International Scientific Conference “Delivering Impact in Higher Education Learning and Teaching: Enhancing Cross-Boarder Collaborations” (DIHELT 2021). Published online: 08 March 2021.

12. Accordino D.B., Accordino M.P., Slaney R.B. An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents // Psychology in the Schools. – 2000. – Vol. 37. – № 6. – P. 535-545.

13. Asif S. et al. Frequency of depression, anxiety and stress among university students // Pak J. Med. Sci. – 2020. – Vol. 36. – № 5. – P. 971-976.

14. Bayram N., Bilgel N. The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students // Soc. Psychiatry Psychiatr Epidemiol. – 2008. – Vol. 43. – № 8. – P. 667-672.

15. Berger A. T., Wahlstrom K. L., Widome R. Relationships between sleep duration and adolescent depression: a conceptual replication // Sleep Health: Journal of the National Sleep Foundation. – 2019. – Vol. 5. – № 2. – P. 175-179.

16. Bruffaerts R. et al. Mental health problems in

college freshmen: Prevalence and academic functioning // J. Affect Disord. – 2018. – Vol. 225. – P. 97-103.

17. Greenberger E. et al. Family, peer, and individual correlates of depressive symptomatology among U.S. and Chinese adolescents // J. Consult. Clin. Psychol. – 2000. – Vol. 68. – № 2. – P. 209-219.

18. Hesketh T., Ding Q. J. Anxiety and depression in adolescents in urban and rural China // Psychol. Rep. – 2005. – Vol. 96. – № 2. – P. 435-444.

19. Heyman I. et al. Prevalence of obsessive-compulsive disorder in the British nationwide survey of child mental health // Br. J. Psychiatry. – 2001. – Vol. 179. – P. 324-329.

20. Kontos S., Wilcox-Herzog A. Influences on children's competence in early childhood classrooms // Early Childhood Research Quarterly. – 1997. – Vol. 12. – № 3. – P. 247-262.

21. Koo D. L. et al. Association between morningness-eveningness, sleep duration, weekend catch-up sleep and depression among Korean high-school students // J. Sleep Res. – 2020;00:e13063.

22. Ma Y., Siu A., Tse W.S. The role of high parental expectations in adolescents' academic performance and depression in Hong Kong // Journal of Family Issues. – 2018. – Vol. 39. – № 9. – P. 2505-2522.

23. Ramón-Arбуés E. et al. The Prevalence of Depression, Anxiety and Stress and Their Associated Factors in College Students // Int. J. Environ Res. Public Health. – 2020. – Vol. 17. – № 19.

24. Silva V. et al. Depression in medical students: insights from a longitudinal study // BMC Medical Educational. – 2017. – Vol. 17. – № 1. – P. 184.

25. Wasilewski B., Yourtsenyuk O., Egan E. Depression as a civilization-deformed adaptation and defence mechanism // Insights on the Depression and Anxiety. – 2020. – Vol. 4. – № 1. – P. 008–011.

26. WHO. Depression and Other Common Mental Disorders. Global Health Estimates. – 2017. [Electronic resource] – From <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf>

References:

1. Andronnikova O.O. Safety of the educational environment as a condition for preserving the physical and psychological health of participants in the educational process / O.O. Andronnikova // SMALTA. – 2019. – № 1. – Pp. 5-14.

2. Baeva I.A. Psychological safety of the educational environment in the structure of complex security of an educational organization / I.A. Baeva // Kazan Pedagogical journal. – 2017. – № 6(125). – Pp. 12-18.

3. Vachkov I.V., Vachkova S.N. Satisfaction with the educational environment of the subjects of the pedagogical process as an indicator of threats to the psychological health of children / I.V. Vachkov, S.N. Vachkova // Clinical and special psychology. – 2018. – Vol. 7. – № 2. – Pp. 41-52.

4. Vetrogradova O.P., Stepanov I.L. Clinical and pathogenetic aspects of the typology of depression / O.P. Vetrogradova, I.L. Stepanov, N.M. Maksimova, A.V. Vaksman, S.Yu. Dikov, K.A. Koshkin, O.V. Moiseicheva, O.V. Tselishchev // Social and clinical psychiatry. – 2012. –

Vol. 22. – № 3. – P. 5-10.

5. Vygotsky L.S. The problem of age: collected works: in 6 volumes. Volume 4 / L.S. Vygotsky. – M.: Pedagogy, 1984. – С. 244-268.

6. Gorman E.D., Burke H.H. The specifics of the influence of symptoms of depression and anxiety on academic results / E.D. Gorman, H.H. Burke, L.J. Rubino, I. Vargas, G. Haffel // Clinical and special psychology. – 2020. – Vol. 9. – № 3. – Pp. 91-104.

7. Myasishchev V.N. Psychology of relations / V.N. Myasishchev. – M.: MPSI. – 2005. – 158 p.

8. Nichiporenko N.P. Specifics of perception of some aspects of the educational environment by students of the risk group / N.P. Nichiporenko // Kazan Pedagogical Journal. – 2021. – № 5(148). – Pp. 267-273.

9. Nichiporenko N.P. Dynamics of aggressive and depressive tendencies of students in the context of changes in the social situation of the development of a modern teenager: a collection of articles / N.P. Nichiporenko //

Prevention of deviant behavior of children and youth: regional models and technologies: materials of the III International Scientific and Practical Conference, October 13-15, 2021; under scientific. edited by Yu.V. Boginskaya. – Simferopol: IT. – 2021. – pp. 207-212.

10. Nichiporenko N.P. Sanogenic and pathogenic patterns of adaptation in the perspective of a system-evolutionary approach / N.P. Nichiporenko // Kazan Pedagogical Journal. – 2022. – № 4(153). – Pp. 263-273.

11. Nichiporenko N.P., Zhemchugova A. Psychological safety as a characteristic feature of common education environment of higher educational institutions in times of globalization // SHS Web of Conferences. – Vol. 99 (2021). – International Scientific Conference “Delivering Impact in Higher Education Learning and Teaching: Enhancing Cross-Boarder Collaborations” (DIHELT 2021). Published online: 08 March 2021.

12. Accordino D.B., Accordino M.P., Slaney R.B. An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents // Psychology in the Schools. – 2000. – Vol. 37. – № 6. – P. 535-545.

13. Asif S. et al. Frequency of depression, anxiety and stress among university students // Pak J. Med. Sci. – 2020. – Vol. 36. – № 5. – P. 971-976.

14. Bayram N., Bilgel N. The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students // Soc. Psychiatry Psychiatr Epidemiol. – 2008. – Vol. 43. – № 8. – P. 667-672.

15. Berger A. T., Wahlstrom K. L., Widome R. Relationships between sleep duration and adolescent depression: a conceptual replication // Sleep Health: Journal of the National Sleep Foundation. – 2019. – Vol. 5. – № 2. – P. 175-179.

16. Bruffaerts R. et al. Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning // J. Affect Disord. – 2018. – Vol. 225. – P. 97-103.

17. Greenberger E. et al. Family, peer, and individual

correlates of depressive symptomatology among U.S. and Chinese adolescents // J. Consult. Clin. Psychol. – 2000. – Vol. 68. – № 2. – P. 209-219.

18. Hesketh T., Ding Q. J. Anxiety and depression in adolescents in urban and rural China // Psychol. Rep. – 2005. – Vol. 96. – № 2. – P. 435-444.

19. Heyman I. et al. Prevalence of obsessive-compulsive disorder in the British nationwide survey of child mental health // Br. J. Psychiatry. – 2001. – Vol. 179. – P. 324-329.

20. Kontos S., Wilcox-Herzog A. Influences on children’s competence in early childhood classrooms // Early Childhood Research Quarterly. – 1997. – Vol. 12. – № 3. – P. 247-262.

21. Koo D. L. et al. Association between morningness-eveningness, sleep duration, weekend catch-up sleep and depression among Korean high-school students // J. Sleep Res. – 2020;00:e13063.

22. Ma Y., Siu A., Tse W.S. The role of high parental expectations in adolescents’ academic performance and depression in Hong Kong // Journal of Family Issues. – 2018. – Vol. 39. – № 9. – P. 2505-2522.

23. Ramón-Arбуés E. et al. The Prevalence of Depression, Anxiety and Stress and Their Associated Factors in College Students // Int. J. Environ Res. Public Health. – 2020. – Vol. 17. – № 19.

24. Silva V. et al. Depression in medical students: insights from a longitudinal study // BMC Medical Educational. – 2017. – Vol. 17. – № 1. – P. 184.

25. Wasilewski B., Yourtsenyuk O., Egan E. Depression as a civilization-deformed adaptation and defence mechanism // Insights on the Depression and Anxiety. – 2020. – Vol. 4. – № 1. – P. 008-011.

26. WHO. Depression and Other Common Mental Disorders. Global Health Estimates. – 2017. [Electronic resource] – From <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf>

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Сведения об авторе:

Ничипоренко Надежда Павловна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Института педагогики, психологии и социальных проблем (ФГБНУ «ИППСП»), e-mail: nichiporenko.n@yandex.ru



УДК 37.015.3

Психолого-педагогическое сопровождение подростков в сфере игровых IT технологий

Psychological and pedagogical support of teenagers in the field of gaming I technologies

Сапаров А.А., Чувашский государственный университет им. И.Я. Яковлева, sabuz91@mail.ru

Saparov A., Chuvash state pedagogical University I. Yakovleva, sabuz91@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.026

Ключевые слова: педагогика, психология, подростковый период, психолого-педагогическое сопровождение, IT-технологии, виртуальная реальность, игра.

Keywords: pedagogy, psychology, adolescence, psychological and pedagogical support, IT technologies, virtual reality, game.

Аннотация. В статье проанализировано психолого-педагогическое сопровождение подростков в сфере игрового контента IT-технологии как имманентная составляющая образовательной и досуговой деятельности подростка. Актуальность статьи обусловлена влиянием содержания информационно-цифрового пространства на психическое, физическое и социальное формирование личности подростка. Целью статьи является апробация гипотезы значимости психолого-педагогического сопровождения подростка как способа преодоления психологической дезадаптации, выраженной в стремлении ухода от вызовов условий объективного существования в искусственной мир видеоигр. Автором сформулирована позиция о психолого-педагогическом сопровождении как институции, формирующей необходимые условия для актуализации экзистенциального потенциала подростков, устранению нарушений личностного, нравственного и возрастного развития сопровождаемых подростков. В статье обоснованно положение о корреляции качества системы сопровождения с уровнем безопасной коммуникации подростка с контентом игрового IT-пространства, обеспечивающей культуру его гармоничного социального развития.

Abstract. The article presents an analysis of the psychological and pedagogical support of adolescents in the field of gaming content of IT technology as an immanent component of the educational and leisure activities of the teenager. The relevance of the article is due to the impact of the content of the information and digital environment on the formation of mental, physical and social health of the teenager's personality. The purpose of the article is to test the hypothesis of the importance of psychological and pedagogical support for a teenager as an institution for overcoming psychological maladaptation expressed in the desire to avoid challenges to the conditions of objective existence in the artificial world of video games. The author formulated the position on psychological and pedagogical support as an institution that forms the necessary conditions for updating the existential potential of adolescents, eliminating violations of the personal, moral and age development of accompanied adolescents. The work justifies the provision on correlation of the quality of the escort system with the level of safe communication of a teenager with the content of the gaming IT space providing a culture of his harmonious social development.

Введение. В современном обществе наряду с объективным форматом физического и социального пространства сформировалось и революционными темпами развивается пространство кибер-коммуникационных систем. Реализация человеком потенциала своего существования неразрывно связана культурой взаимодействия с форматом информационно-цифровых технологий. Использование киберресурсов в быту и в системах социальной

адаптации является атрибутом существования субъекта в условиях экзистенциальных вызовов настоящего. Комплексы IT-пространства, безусловно, содействуют повышению комфортности повседневной жизни, доступности информации, её эффективному распространению, обмену и эксплуатации. Техническое обеспечение информационно-цифрового континуума предоставляет безграничный доступ к его возможностям в любой точке пространства и

времени, что очевидно влечет за собой радикальную трансформацию не только механизмов социального взаимодействия, но и условий человеческого способа бытия в целом. Возникнув как способ записи, связи и трансляции данных с помощью специальных устройств, цифровизация стала силой, которая полностью изменила формат «действия и общения не только со средой, но и друг с другом» [9]. Ресурсы киберцифрового континуума аккумулируют не только технологические ресурсы производства и потребления информации, но и являются фактором формирования специфической социокультурной сферы выходящую за рамки традиционных классификаций бытия.

Одним из следствий развития цифровых технологий культуры стала ситуация сопряженности новых поколений с IT-средой, формат которой несопоставим с уровнем взаимодействия с ней поколений их родителей. Современные подростки, социализация которых в значительной степени проходит в информационной среде, – это в том числе и результат мультимедийных технологий, ставших формой и способом общественной адаптации. Подростки сегодня прочно соединены форматом социально-информационного взаимодействия (социальные сети, видеохостинги, мобильные телефоны, чаты, форумы, интернет-магазины, игры и т.д.). Они прекрасно ориентируются в цифровом пространстве и свободно пользуются его продуктами, они охотнее доверяют контенту виртуального пространства, чем содержанию других источников. Чтобы получить необходимую информацию, подростку проще воспользоваться услугами интернета, чем задействовать в решении проблемы родителей, учителей или иных агентов социализации. Прямым следствием такого положения дел становится снижение социокультурной значимости семьи и школы, в силу объективных причин, не всегда успевающих за технологическими новациями.

Цифровая реальность, безусловно, содержит новые технологии общественного взаимодействия, например скорость принятия и реализации решений, и как следствие – новую систему этических и социокультурных приоритетов. Общество, тесно связанное с IT-культурой, вырабатывает новую стилистику мыслительной деятельности, зачастую его представителям актуальнее и авторитетнее информационный формат блогов, твиттов и социальных сетей, а не традиционных форм информационного обеспечения. Книжки, журналы, театральные и телевизионные постановки больше не составляют

основу развития социализированного субъекта, возможности онлайн-контента, безусловно, опередили их по уровню востребованности [14]. Данное обстоятельство позволяет определить цифровизацию в качестве институции, влияющей на общество в целом и состояние его психосоциального здоровья в частности. Таким образом, проблематика взаимоотношения человека как с технологиями постиндустриальной цивилизации, так и системами становления человека обретает большую социокультурную значимость [16].

Компании, занимающиеся разработкой видеоигр, делают их мультиплатформенными и выпускают свою продукцию с учетом особенностей биосоциального развития определенных возрастных категорий. Сфера IT-технологий, направленная на подростков, стала значимой статьей интернет-бизнеса, который, что вполне естественно, озабочен прежде всего получением экономического эффекта, и влияние своих продуктов на мироощущение и мировоззрение детей рассматривает по остаточному принципу. Информационное наполнение видеоигр не всегда располагает необходимой надежностью, достоверностью и структурированностью, вследствие чего оно, безусловно, нуждается в необходимой интерпретации, уточнении и верификации на предмет социокультурной и психосоциальной адекватности. Очевидно, что в социальной практике имеют место ситуации, когда компьютерная игра перестает быть инструментом социального генезиса и развития позитивных личностных качеств и становится фактором психосоциальной дестабилизации личности, превращается в инструмент построения параллельной реальности, суррогатной системы ценностей и способов их достижения [15]. Такое положение дел инициировало активность педагогического и научного сообщества по развертыванию и интенсификации исследований, направленных на изучение влияния видеоигр на личность подростка. Цель предпринятого исследования состоит в обосновании идеи психолого-педагогического сопровождения подростка в пространстве игрового контента IT-сферы в качестве инструментария его органичной социализации.

Материалы и методы исследования. Общественный интерес к игре как феномену культуры возник ещё в период античности. Предметом научного внимания игра становится в последней трети XIX в., когда окончательно оформляется дисциплинарная организация наук в целом и «наук о человеке» в том числе. З. Фрейд

положил начало психоаналитическому подходу к освоению феномена игры в жизни людей. Он полагал в рамках концепта психоанализа, что в игре естественным образом проявляют себя фантазии свободных ассоциаций, демонстрирующие изначальную психосоциальную проблему [2]. Ж. Пиаже, напротив, исходил из логичности и целенаправленности игры, функция которой заключается в приспособлении субъекта к условиям среды его обитания [3]. Американский психотерапевт Э. Берн рассматривает игру как многоуровневый феномен, включающий в себя стремление к самореализации, освоению моделей социальный коммуникации и культуры межличностного общения. Игра в его интерпретации представляет собой интегральный синтез воспроизведения модели социального поведения и формы проявления подсознательного, при этом игра сама по себе является специфической операционно-рефлексивной системой, функционирующей по определенным правилам, включающим соответствующие реакции её участников [4]. Й. Хейзинга в книге «Человек играющий» определяет игру в качестве культурной универсалии, обладающей имманентными признаками, такими как:

- свобода выбора (играть или не играть – вот в чем вопрос, игра связана с наличием желания играть);
- трансцендентальность (игра по смыслу всегда по ту сторону объективной реальности, но реализуется по эту);
- творчество (реализация игры никогда не повторяется);
- отсутствие строгих прагматических значений [5].

Обобщая формат отличительных параметров игры, Й. Хейзинга констатирует: «Это действие, протекающее в определенных рамках места, времени и смысла, по добровольно принятым правилам и вне сферы материальной пользы или необходимости... Само действие сопровождается чувствами подъема и напряжения...» [5, с.70]. Смыслы игры, по мнению Й. Хейзинги, заключается в культивации определенной системы культурных приоритетов, имеющих существенное общественное значение.

В отечественной педагогической науке также был осуществлен ряд исследований вопроса взаимодействия подростка и виртуальной реальности, в том числе и в ракурсе компьютерных игр (Ю.Д. Бабаева, Е.П. Белинская, А.В. Войскунский [6], В.С. Собкин [7], А.В. Хворостов [8] и др.). При этом

непосредственная проблематика психолого-педагогического сопровождения подростка в субкультуре игрового пространства виртуальной реальности пока не получила широкого научного резонанса.

Методологическую платформу исследования составили основополагающие принципы психолого-педагогической деятельности: принцип каузальности, раскрывающий формат корреляции психолого-педагогического сопровождения с процессами социокультурного развития личности подростка, принцип системности, обуславливающий порядок связи содержания психолого-педагогического сопровождения и формирование качеств подростка, партисипативный подход (совместная деятельность участников процесса социализации (подросток, родители, педагоги). Реализация заявленных принципов обусловила применение методов теоретического анализа; сравнительной диагностики; математической статистики, определения самооценки.

Резюмируя представленные подходы, возможно сформулировать статус игры в качестве особенного инструментария освоения реальности и сферы социального бытия прежде всего. Игры привлекают подростков реализацией актуальных для данного возраста моделей поведения – самостоятельностью, обретением новых возможностей, возможностью примерить на себя новые социальные функции и апробацией определенных способов поведения. К осваиваемым институциям можно отнести систему смыслов и ценностей, коммуникативную компетентность; опыт коллективного общения с партнерами. При этом необходимо отметить, что компьютерные игры неоднозначно воздействуют на человека: с одной стороны, предоставляют дополнительные возможности в деле приращения нового знания, содержат ресурсы переживания новых эмоциональных впечатлений, разнообразия досугового времяпрепровождения, развития определенных сенсуалистских, эмпирических и интеллектуальных способностей; с другой, увлеченность играми содержит опасность формирования односторонней личности с девиантной мировоззренческой системой и неадекватными представлениями о социальных ценностях и отношениях.

Экспериментальной базой исследования являлись общеобразовательные учреждения г. Чебоксары: ГБОУ СОШ № 34, ГБОУ СОШ № 51, г. Шумерля ГБОУ СОШ № 3.

Результаты исследования. Результаты социологических исследований свидетельствуют о высокой степени значимости видеоигр в

аксиологических приоритетах современных подростков [1]. Контент видеоигр становится феноменом, влияющим на ребенка не в меньшей степени, чем семья, школа и иные референтивные субъекты. Содержание, структура и функциональные параметры игры являются своеобразным ориентиром социально-экономических, политических, идеологических векторов технологий общественного воспроизводства. Время, которое они посвящают игровому контенту киберкультуры составляет не менее 2/3 времени, проводимом ими за компьютерной техникой.

Игровой контент – неотъемлемая составляющая информационно-цифрового и медиапространства, имманентная часть жизни современного подростка, воздействующая на систему становления системы его мировоззрения и поведения. К началу подросткового периода 100% детей активно пользуются интернет-контентом и играют в компьютерные игры. Современные подростки легко приобщаются к культуре видеоигр, ведут онлайн-трансляции с их обзорами и правилами прохождения, активно включены в деятельность игровых тематических сообществ вплоть до контактов с разработчиками видеоигр. Такое положение дел во многом объясняется природой игры как феномена общественной жизни: культура без игровых форм вообще и система формирования личности в частности – социокультурный парадокс/нонсенс. Популярность компьютерных игр в подростковой среде свидетельствует об особой роли игрового компонента как элемента самоопределения личности. Цель предпринятого исследования заключается в обосновании социально-педагогического сопровождения в качестве инструментария практической социализации подростка в условиях доминирования ценностей информационно-цифровой культуры.

Анализируя формат влияния компьютерных игр на подростка, мы исходим из необходимости определения влияния основных направлений их содержания и сюжета на физическое, социальное, психическое развитие подростка. Речь идет о таких феноменах жизненного мира становящегося человека, как мироощущение, мировосприятие, мировоззрение, базовые знания о свойствах и качествах природы, общества и мышления. Специфика подросткового периода, выраженная в особенностях биологического, психического, социально-статусного и социально-ролевого развития в сочетании с особенностями организации досуга (большое количество времени он проводит без родителей), становится фактором уязвимости подростка с

позиций возрастающих рисков негативного влияния игрового контента с неподобающим содержанием. При этом особого внимания требует психосоциальная защищенность и информационная безопасность ментальных структур подростков, образ мыслей которых зачастую характеризуется фрагментарностью, непоследовательностью, поверхностностью, а их мировоззренческая позиция еще находится на стадии формирования. Данные обстоятельства, безусловно, необходимо учитывать в процессе реализации воспитательной и педагогической работы. Знакомство подростков с содержанием и правилами пользования ресурсами видеоигр, формирование знания об онтологическом статусе виртуальной реальности, правилах взаимодействия с ней, умение критически оценивать информационное обеспечение видеоигр с точки зрения императивов культуры необходимо нуждается в определенном формате сопровождения со стороны акторов, заинтересованных в сохранении психосоциального здоровья и позитивного развития личности подростка.

Получив широкий научный и общественный резонанс, исследования феномена негативного влияния компьютерных игр на подростков в то же время не обрели определенности формулировок некоторых элементов категориально-понятийного аппарата. На современном этапе развития знания сохраняется относительная неясность значения термина «синдром игровой зависимости». Мы придерживаемся концепта, предложенного Е.В. Славутской, которая рассматривает зависимость как форму дезадаптации субъекта, выраженную в «стремлении обрести способы преодоления реальных вызовов через систему изменения качества мироощущения с помощью определенных веществ или концентрации субъекта на определенных предпочтениях» [9].

Ключевым аспектом установления формата игровой зависимости является характеристика причин ее возникновения, в числе которых необходимо отметить:

- специфику включения личности в социальную культуру [10];
- стремление постоянно находиться в «зоне комфорта»;
- девиации гендерного развития [9];
- неспособность адаптации к внешним условиям [11];
- защиту от негативного воздействия внешней среды.

Каждая из отмеченных причин выражается в негативной трансформации поведения. Игровая зависимость понимается как нарушение

поведения, проявляющееся в систематически повторяющейся привычке, которая повышает риск формирования психического заболевания и связана с личными и социальными проблемами. Причины, механизмы и условия возникновения синдрома игровой зависимости и зависимого поведения схожи.

Нами был проведен опрос групп учащихся в школах г. Чебоксары и г. Шумерля Чувашской республике. Респондентам (687 учащимся 7 – 9 классов был задан вопрос: «Каковы мотивы вашего обращения к компьютерным играм?». Согласно результатам опроса, очевидно, что основными мотивами обращения к компьютерным играм являются, незанятость досугового времени подростка, ответы «скучно» и «нечем заняться» – определяющие для подростка: так ответили 44% респондентов,

варианты «отдохнуть» и «развлечься» выбрали 36% респондентов.

Ответы, в сущности, представляют собой выражение традиционной оппозиции содержания пространства жизненного мира подростка «скука – развлечение». Высокий процент ответов заявленной оппозиции наглядно демонстрирует ситуацию подросткового мироощущения и времяпрепровождения, которую возможно охарактеризовать как «незаполненность» экзистенциального мира подростка. Спектр позитивных переживаний – «успех», «радость» подростка обретаемых им в игре – преобладают над континуумом негативных реакций – «неуверенность», «страх». При этом сравнительный анализ сферы увлеченности подростков в целом предоставляет следующие результаты, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Виды досуга подростков

Виды деятельности	2010 N=1162	2020 N=687
Общение с друзьями	34	30
Чтение книг	12	11
Просмотр телепередач	20	21
«Общение» с компьютером	34	38

Анализ причин увлеченности подростков компьютерными играми инициирует комплекс необходимых реакций на сложившуюся ситуацию со стороны родителей, педагогического сообщества, институтов государства и общества в целом. Одной из форм проявления соответствующих реакций в современной системе образования можно считать конституирование системы психологического сопровождения подростка в рамках образовательного процесса. Термин «сопровождение» в контексте психолого-педагогической деятельности водиться в научный оборот отечественными исследователями в конце XX в., понятие «сопровождение» они рассматривают в качестве формы для обозначения не директивной формы помощи, направленной на обеспечение общепринятой системы социализации личности [12]. Сопровождение – это диалектический по своей сути процесс объект-субъектного взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, смысл которого заключается в формулировании у сопровождаемого определенных качеств. Формат сопровождения подразумевает достижение поставленных целей посредством культивирования ресурсов развития. Организованное, системное целенаправленное социально-психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста

подростка, помогает ему выйти на новый уровень развития, который ему пока еще недоступен [13].

Заключение. Авторская позиция заключается в обосновании психолого-педагогического сопровождения подростка в сфере компьютерных игр как системы, направленной на формирование пространства его развития в ситуации его неизбежного взаимодействия с игровым контентом IT-культуры. Целью психолого-педагогического сопровождения, является создание условий личностного развития подростка, что в свою очередь предполагает реализацию социально-психологической программы нивелирования негативного влияния компьютерных игр на содержание и практику учебно-воспитательного процесса (обучение, освоение необходимых знаний, взаимоотношений с родителями, сверстниками, учителями), и парадигм «нормальной», обеспечивающей органичное включение в сферу общественного воспроизводства, социализации подростков. Практическая реализация сопровождения неразрывно сопряжена с включенностью сопровождающего в культурный потенциал сопровождаемого и четкими представлениями о векторах, этапах и конечных целях практики психолого-педагогического сопровождения. В предельно общем смысле в результате реализации психолого-педагогического

сопровождения формируется комфортная среда, основанная на органичном балансе увлеченности игрой как формой обеспечения учебно-образовательной деятельности.

Психологическое сопровождение реализуется в следующих видах педагогического деятельности: 1) совместная деятельность сопровождающего и сопровождаемого как при выполнении учебных заданий, так и организация досуга; 2) демонстрация вариантов следствий выбора системы приоритетов (негативные и позитивные оценки); 3) анализ полученных результатов; 4) коррекция методологии сопровождения.

В рамках организации формата психолого-педагогического сопровождения происходит обучение навыкам самоорганизации, поддержки и группового взаимодействия. Сопровождение призвано стать ресурсной платформой для всех участников процесса социализации подростка. Не директивная природа культуры системы сопровождения, формата непосредственного взаимодействия у подростка формирует комплекс представлений о причинно-следственных связях поступков и событий, степени ответственности за принятие тех или иных вариантов решения, включая и сферу корреляции ценностей игры и ценностей включения себя в систему социализации. Психолого-педагогическое сопровождение предстает в качестве важной составляющей социокультурного, образовательного и воспитательного процессов, способствующих личностному росту подростков за счет повышения устойчивости к социальным вызовам и формирования механизмов защищенности от негативного следствия компьютерных игр.

Нашу позицию выражает концепт реализации психолого-педагогического сопровождения подростков в формате системной корреляции эмоционального, этического и личностного факторов:

а) эмоциональный аспект выражен в привлекательности формата психолого-педагогического сопровождения в качестве снятия противоречия между включенностью подростка в сферу игровых ИТ-технологий и формированием необходимых качеств социальной адаптации;

б) этический аспект, формирующий комплекс поведенческих моделей социализации;

в) личностный аспект, представляющий систему реализации подростком культурных императивов в качестве базовой потребности существования.

Психолого-педагогическое сопровождение в условиях влияния ценностей цифровой культуры базироваться на удовлетворении сущностных потребностей и интересов подростка, наполняя пространство его развития ориентирами личностного роста, основу которых составляет свобода от системы зависимостей, препятствующих эволюции его творческих, интеллектуальных и физических потенциалов. Развитие ИТ-культуры и её игрового сегмента – процесс объективный, тотальный и неизбежный. Задача наук о человеке как социально развитой личности заключается в обретении технологий наиболее эффективного способа использования достижений современной цивилизации, трансформировав её технические возможности в институции социализации. Компьютерные игры потенциально содержат институции развития творческой активности, познания и самопознания, самоанализа, самооценки и самоконтроля. Именно в силу заявленных потенциалов игры начинают активно внедряться в образовательный процесс. Психолого-педагогическое сопровождение в рамках индивидуального подхода обеспечивает включение игрового контента ИТ в систему социокультурного становления подростка. В числе основных сегментов взаимодействия необходимо назвать принцип сотрудничества, сопровождения является универсальным принципом продуктивного взаимодействия подростка и субъекта воспитательно-педагогического процесса. В условиях психолого-педагогического сопровождения игровая среда обретает формат социальной поддержки его участников. Психолого-педагогическое сопровождение включено в экзистенциальную сферу подростка в формате соучастия обеспечит интеграцию содержания компьютерных игр в ценностную парадигму воспитательного процесса, в качестве инструмента органичного социального развития подростка.

Литература:

1. Колотилова И.В. Индивидуально-психологические характеристики подростков, увлеченных ролевыми компьютерными играми: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 /

Колотилова Инна Владимировна. – М., 2009. – 22 с.

2. Фрейд З. Художник и фантазирование / З. Фрейд. – М.: Республика, 1995. – 449 с.

3. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 674 с.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – Минск: Современный литератор, 2002. – 448 с.
5. Хейзинга Й. Homo ludens (человек играющий) / Й. Хейзинга. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 350 с.
6. Бабаева Ю. Д. Интернет: воздействие на личность / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, О.В. Смылова // Гуманитарные исследования в Интернете; под ред. А.Е. Войскунского. – М.: Можайск-Терра, 2000. – С. 11-39.
7. Собкин В.С. Подросток: виртуальность и социальная реальность. По материалам социологического исследования. Труды по социологии образования / В.С. Собкин, Ю.М. Евстигнеева. – М.: Центр социологии образования РАО, 2001. – Т. VI. – Вып. X. – 156 с.
8. Хворостов А.В. Социокультурные проблемы информатизации школьного образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 22.00.06 / Хворостов Александр Владимирович. – М., 1993. – 22 с.
9. Славутская Е.В. Адаптационные особенности подростков как характеристика их вхождения в социум: сб. науч. ст. / Е.В. Славутская, Г.Ф. Иванова // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития / Материалы III Всерос. заоч. науч.-практ. конф.; отв. ред.: И.П. Иванова, Т.А. Пенькова. – Чебоксары, 2017. – С. 21-27.
10. Зайцев В.В., Шайдулина А.Ф. Как избавиться от пристрастия к азартным играм: Психотерапевт. Программа лечения игровой

зависимости / В.В. Зайцев, А.Ф. Шайдулина. – СПб.: Нева, 2003. – 125 с.

11. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – М.: Питер, 2013. – 351 с.

12. Егорова М.О. Организация психолого-педагогического сопровождения детей из семей группы риска по социальному сиротству / М.О. Егорова // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 195–202.

13. Осипова И.И. Профессиональное сопровождение семьи / И.И. Осипова // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. – 2011. – № 1. – С. 86-98.

14. Бакаева Ж.Ю. Философско-методологические основания информатизации и моделирования в контексте цифровизации социума / Ж.Ю. Бакаева, А.Г. Степанов, С.Е. Степанова // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2018. – Т. 7. – № 5А. – С. 20-27.

15. Чеснокова Н.П. Естественно-научное и гуманитарное знание в структуре информационного социума: сб. тр. / Н.П. Чеснокова, А.Г. Степанов // Идеи В.А. Сухомлинского в теории и практике (к 100-летию со дня рождения выдающегося педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского) / Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2018. – С. 204-206.

16. Stepanov A. G. Mythology Of Information-Digital Space Of Historical Reality Picture / A. G. Stepanov // PERISHABLE AND ETERNAL: Mythologies and Social Technologies of Digital Civilization-2021: International Scientific Conference. European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. P. 73-79.

References:

1. Kolotilova I.V. Individual psychological characteristics of teenagers who are passionate about role-playing computer games: abstract of thesis ... cand. psychological sciences: 19.00.01 / Kolotilova Inna Vladimirovna. – М., 2009. – 22 p.
2. Freud Z. The artist and fantasy / Z. Freud. – М.: Republic, 1995. – 449 p.
3. Piaget J. Psychology of intelligence. The genesis of a number in a child. Logic and Psychology / J. Piaget. – М.: International Pedagogical Institute. akad., 1994. – 674 p.
4. Bern E. Games that people play. People who play games / E. Bern. – Минск: Modern Writer, 2002. – 448 p.
5. Huizinga Y. Homo ludens (a man playing) / Y. Huizinga. – М.: EKSMO-Press, 2001. – 350 p.
6. Babaeva Y. D. Internet: impact on personality / Y.D. Babaeva, A.E. Voiskunsky, O.V. Smyslova // Humanitarian studies on the Internet; edited by A.E. Voiskunsky. – М.: Mozhaysk-Terra, 2000. – Pp. 11-39.
7. Sobkin BC Teenager: virtuality and social reality. Based on the materials of a sociological study. Proceedings on the sociology of education / V. S. Sobkin, Yu.M. Evstigneeva. – М.: Center for the Sociology of Education RAO, 2001. – Vol. VI. – Issue X. – 156 p.
8. Hvorostov A.V. Sociocultural problems of informatization of school education: abstract of thesis ...

cand. psychological sciences: 22.00.06 / Hvorostov Alexander Vladimirovich. – М., 1993. – 22 p.

9. Slavutskaya E.V. Adaptive features of adolescents as a characteristic of their entry into society: collection of scientific articles / E.V. Slavutskaya, G.F. Ivanova // Psychology and social pedagogy: current state and prospects of development / Materials for the III All-Russian. part-time scientific and practical conf.; ed.: I.P. Ivanova, T.A. Penkova. – Cheboksary, 2017. – Pp. 21-27.

10. Zaitsev V.V., Shaidulina A.F. How to get rid of addiction to gambling: Psychotherapist. The program of treatment of gambling addiction / V.V. Zaitsev, A.F. Shaidulina. – St. Petersburg: Neva, 2003. – 125 p.

11. Maslow A. Motivation and personality / A. Maslow. – Moscow: Peter, 2013. – 351 p.

12. Egorova M.O. Organization of psychological and pedagogical support for children from families at risk of social orphanhood / M.O. Egorova // Bulletin of St. Petersburg State University. – 2011. – № 1. – Pp. 195-202.

13. Osipova I.I. Professional support of the family / I.I. Osipova // Modern social psychology: theoretical approaches and applied research. – 2011. – № 1. – Pp. 86-98.

14. Bakayeva Zh.Yu. Philosophical and methodological foundations of informatization and

modeling in the context of digitalization of society / Zh.Yu. Bakayeva, A.G. Stepanov, S.E. Stepanova // Context and reflection: philosophy about the world and man. – 2018. – Vol. 7. – № 5A. – Pp. 20-27.

15. Chesnokova N.P. Natural-scientific and humanitarian knowledge in the structure of information society: collection of works / N.P. Chesnokova, A.G. Stepanov // V.A. Sukhomlinsky's ideas in theory and practice (to the 100th anniversary of the birth of the

outstanding humanist teacher V.A. Sukhomlinsky) / Materials of the International. scientific and practical conference. – Cheboksary, 2018. – Pp. 204-206.

16. Stepanov, A. G. Mythology of Information and digital space Pictures of historical reality / A. G. Stepanov // PERISHABLE and ETERNAL: mythologies and social technologies of digital civilization-2021: International Scientific Conference. European Works on Social and Behavioral Sciences. Pp. 73-79.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Сведения об авторе:

Сапаров Алексей Александрович (г. Чебоксары, Россия), аспирант ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», e-mail: sabuz91@mail.ru



УДК 373.1, 159.9228.22

Исследование особенностей социального развития одаренных старшеклассников в образовательной среде организации

The study of the features of the social development of gifted high school students in the educational environment of the organization

Белова Т.А., Костромской государственный университет, Институт педагогики и психологии, tanyabelova17@gmail.com

Щербинина О.С., Костромской государственный университет, Институт педагогики и психологии, shcherbinina-olga@list.ru

Belova T., Kostroma State University, Institute of Pedagogy and Psychology, Kostroma, tanyabelova17@gmail.com

Shcherbinina O., Kostroma State University, Institute of Pedagogy and Psychology, shcherbinina-olga@list.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.027

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01034, <https://rscf.ru/project/23-28-01034/>.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, мотивация, образовательная среда, обучение.

Keywords: giftedness, gifted children, motivation, educational environment, training.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения психолого-педагогических условий для формирования внутренней мотивации к деятельности одаренных учащихся. Одним из необходимых условий развития одаренных детей является наличие грамотно организованной образовательной среды, при взаимодействии с которой будет обеспечиваться самореализация одаренного ребенка, происходить совершенствование умений и навыков, удовлетворение его познавательных потребностей, достижение высоких результатов в изучаемой области знаний и самораскрытие новых способностей. Результаты многочисленных исследований говорят о том, что не во всех образовательных организациях создана развивающая образовательная среда, до сих пор преобладают традиционные формы и методы обучения, ориентация на «среднего» ученика, низкий темп организации образовательного процесса. Такая специфика препятствует развитию внутренней мотивации к обучению, а также затрудняет формирование важных личностных характеристик, отсутствие которых усложняет процесс развития и реализации своего таланта, к таким характеристикам можно отнести: нацеленность на преодоление трудностей, упорство в достижении цели, способность к саморефлексии. В статье определены психолого-педагогические условия, при которых развитие мотивации к учебной деятельности у одаренных школьников будет осуществляться более эффективно: насыщенная ресурсным потенциалом образовательная среда для активизации познавательного интереса одаренных школьников; образовательная среда способствует межличностному взаимодействию между субъектами учебно-воспитательного процесса; обеспечивается индивидуальный подход на основе рефлексии, изучения результатов исследования мотивационной сферы одаренных учащихся.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study the psychological and pedagogical conditions for the formation of internal motivation for the activities of gifted students. One of the necessary conditions for the development of gifted children is the presence of a competently organized educational environment, in interaction with which the self-realization of a gifted child will be ensured, skills and abilities will be improved, his cognitive needs will be met, high results will be achieved in the field of knowledge studied and self-disclosure of new abilities. The results of numerous studies indicate that not all educational institutions have created a developing educational environment, traditional forms and methods of teaching still prevail, orientation to the "average" student, low pace of the educational process organization. Such specificity hinders the development of internal motivation to learn, and also complicates the formation of important personal characteristics, the absence of which complicates the process of developing and realizing one's talent, such characteristics include: focus on overcoming difficulties, perseverance in achieving goals,

the ability to self-reflection. The article defines the psychological and pedagogical conditions under which the development of motivation for learning activities among gifted schoolchildren will be carried out more effectively: an educational environment saturated with resource potential to activate the cognitive interest of gifted schoolchildren; the educational environment promotes interpersonal interaction between the subjects of the educational process; an individual approach is provided based on reflection, studying the results of the study of the motivational sphere of gifted students.

Введение. Одаренность остается одним из феноменов человеческой природы, который привлекает внимание множества ученых и практиков, и остается не до конца определенным. Данное явление является многомерным по своему характеру. Существует множество подходов различных авторов к определению понятия и видам одаренности.

Советский психолог, Борис Михайлович Теплов, активно занимающийся вопросами способностей, рассматривал понятие одаренности, как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности» [11]. Важно отметить, что Б.М. Теплов первым отметил значимость качественных характеристик одаренности, тем самым опередив разработки зарубежных коллег, которые большое количество времени были сконцентрированы лишь на количественных и интеллектуальных компонентах одаренности.

Так, в 1950-х годах зарубежные исследователи преимущественно определяли одаренность с точки зрения высокого бала по тесту IQ, но позже многие ученые отказались от данного подхода и стали рассматривать одаренность как с точки зрения интеллекта, так и с точки зрения таких характеристик как креативность, мотивация, вклад человека в культуру и общество [15].

В своей работе мы берем за основу определение, выраженное в Рабочей концепции одаренности, где одаренность определяется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1].

Богоявленская Д.Б., входящая в авторский коллектив разработчиков Рабочей концепции одаренности, обращает внимание на мотивацию одаренных детей, подчеркивая то, что внутренняя мотивация значительно преобладает над внешней, а именно уровень и направленность мотивации является основополагающими показателями феномена одаренности: «...характер мотивационного профиля, за которым стоит система личностных ценностей,

может быть, как стимулирующим фактором, так и фактором, тормозящим развитие способностей одаренного ребенка...» [1;3].

Признаками одаренности являются особенности ребенка, выделяющие его в какой-либо области, а также поднимающие его над общим уровнем. Это высокая степень предрасположенности к усвоению, а также к творческим проявлениям, необычным достижениям в каком-либо виде деятельности [6].

Для многих одаренных детей характерны такие особенности как:

- низкий интерес к школе;
- несовпадение игровых интересов со сверстниками;
- неконформность;
- увлеченность философскими вопросами;
- диссинхрония в сфере физического, интеллектуального, социального и эмоционального развития [1].

Гильбух Ю.З. предложил свою систему взглядов на особенности одаренных детей:

- ярко выраженная любознательность и познавательная потребность, проявляющаяся в раннем возрасте;
- хорошо развитая память и навыки внимательности, позволяющие быстро выполнять умственные задачи;
- развитая логика и высокие коммуникативные способности, вербальная креативность;
- творческий подход к выполнению предлагаемых заданий;
- сильно развитое творческое мышление и воображение [2].

Зачастую одаренные дети характеризуются обостренной чувствительностью, восприимчивостью. Одаренный больше видит, тоньше чувствует, а также могут наблюдать за несколькими явлениями сразу и при этом находить их сходства и различия.

Можно говорить об особенностях развития одаренных детей в трех сферах:

- познавательная – широта восприятия, хорошая память, большой словарный запас, способность к классификации и др.;
- психосоциальная – обостренное чувство справедливости, развитое чувство юмора,

соревновательность, преувеличение страхов и повышенная чувствительность и др.;

- сфера физического развития – высокий уровень работоспособности, нестабильность зрения, несоответствие психомоторного развития и познавательных способностей.

Изучая феномен одаренности, важно определить некоторые трудности, возникающие вслед за многочисленными особенностями развития одаренных детей. В выделении трудностей социального развития одаренных детей мы опираемся на взгляды Дж. Уитмора, который выделяет следующие личностные проблемы одаренных: перфекционизм, чувство неудовлетворенности, нереалистичные цели, сверхчувствительность, нетерпимость, трудности взаимоотношений со сверстниками, нахождение близких по духу людей, зачастую нарушение навыков поведения в условиях учебной и внеучебной деятельности [9].

Также стоит отметить ряд признаков дезадаптации одаренных детей:

- неприязнь школы, причиной которой может являться скука на уроках, легкое нахождение ответов на вопросы;

- игровые интересы, несовпадающие со сверстниками. Одаренные дети предпочитают выбирать более сложные и интеллектуальные игры, вследствие чего может оказаться в изоляции от сверстников и зачастую уйти в себя;

- конформность, особенно в те моменты, когда требования взрослых не совпадают с интересами одаренного;

- ранний интерес к философским вопросам;

- несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием.

Представленные особенности и трудности оказывают влияние на все сферы развития одаренного ребенка, в том числе и сферу социального развития.

В психолого-педагогической литературе данный феномен рассматривается в широком и узком смысле [4].

В широком смысле социальное развитие – это процесс становления человека как социального существа под влиянием общества, в котором развивается ребенок, усваивает нормы, правила, ценности, традиции культуры и общества [13]. В узком смысле социальное развитие рассматривается как процесс, который сопровождает формирование личности и составляет ее сущность.

Таким образом, в процессе своего социального развития ребенок активно участвует в жизни социума, выстраивает умение строить социальные отношения с окружающими,

взаимодействует со значимыми людьми ближайшего окружения [12].

С точки зрения А.В. Мудрика своевременному решению задач социального развития способствуют социальная поддержка, референтные группы и потребности личности [7]. М.И. Рожков раскрывает условия успешного социального развития в теории «социального закалывания», то есть включение воспитанников в ситуации, требующие приложения волевых усилий для преодоления негативных влияний социума, способствуя формированию стрессоустойчивости [10].

В психологии под развитием личности понимается формирование социальных качеств индивида в результате его социализации и воспитания и особое значение в этом имеет ближайшее окружение (родители, сверстники, педагоги) [8].

Для полноценного развития особенного ребенка необходимо взаимодействие с социумом, которое в большей степени он получает, находясь в образовательных организациях [5]. Эффективность воспитания и развития одаренного ребенка во многом зависит от продуктивного взаимодействия семьи и образовательной организации, в которой ребенок пребывает (организации дошкольного, основного, дополнительного образования). Большую роль играет не только взаимодействие педагогов и родителей, но и взаимодействие педагогов внутри коллектива, совместная работа всех специалистов, направленная на развитие и воспитание детей.

Таким образом, для успешного социального развития одаренного ребенка в образовательной организации должна быть выстроена развивающая образовательная среда.

В понимании данного феномена мы опираемся на определение В.А. Ясвина, который понимает образовательную среду как пространственно и/или событийно ограниченную совокупность возможностей для развития личности, возникающих при её взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением [14].

Сегодня практически все общеобразовательные организации призваны создавать условия для выявления и развития способных и одаренных детей. Для выстраивания эффективной модели работы в данном направлении необходимо использовать знания о компонентах образовательной среды, каждый из которых выполняет свою роль в развитии личности одаренных детей. К таким компонентам относятся пространственно-предметный,

информационный, организационный, технологический и социальный компонент. Несомненно, что в каждой образовательной среде имеются схожие черты, но всё-таки в каждой образовательной организации существуют свои традиции и условия (организационные, кадровые, финансовые), которые придают каждой модели образовательной среды индивидуализацию. Но во всех ли образовательных организациях данная образовательная среда является эффективной, и насколько в ней созданы психолого-педагогические условия для развития интеллектуально-творческого и личностного потенциала одарённых учащихся?

Обозначенная проблема позволила сформулировать цель нашего исследования: выявить особенности социального развития одаренных старшеклассников, обучающихся в различных образовательных организациях.

Методология исследования. В статье предоставлены результаты исследования, направленные на изучения личностных характеристик одаренных детей, обучающихся в определенной образовательной среде и наличие взаимосвязи между ними.

Методология исследования основывается на научных трудах в области общей и возрастной психологии, педагогики одаренных школьников, теории мотивации поведения и деятельности.

Для изучения заявленной проблемы нами применялся следующий диагностический инструментарий:

- Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского, В.А. Федорошина.
- Методика исследования самооотношения С.Р. Пантелеева.
- Опросник «Субъектная позиция» В.К. Зарецкого.
- Изучение активности ребенка по отношению к школьной и внешкольной деятельности В.С. Юркевич.
- Анкета профессиональных ориентаций.
- Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича.

Базами исследования выступили три образовательных организации: Всероссийский образовательный центр для одаренных детей «Сириус» г. Сочи, Региональный центр выявления и поддержки одаренных детей «Академия Талантов» г. Санкт-Петербург и Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный технический университет» г. Омск. Общая выборка составила 80 человек 14 – 17 лет

(участники образовательных программ в данных организациях).

Результаты исследования. Результаты, полученные в ходе исследования, показали, что одаренные школьники обладают высоким уровнем коммуникативных и организаторских способностей, что указывает на умение работать в команде, разделять обязанности в коллективе и организовывать продуктивную работу группы. Средние итоговые показатели коммуникативных и организаторских способностей одаренных обучающихся представляются следующим образом: результаты обучающихся Образовательного центра «Сириус» имеют самые высокие средние значение – 0,76 балла; средние значения обучающихся Омского государственного технического университета составляют 0,68 баллов; результаты Регионального центра «Академия талантов» остаются выше нормы – 0,59 баллов.

Подводя итоги по Методике исследования самооотношения С.Р. Пантелеева, можно сделать вывод, что большинство испытуемых обладают внутренней честностью, открытостью отношений с самим собой. Обладают глубокой рефлексией, пониманием себя и контролем над эмоциональными реакциями и переживаниями по поводу себя. Респонденты чувствуют себя принятыми окружающими за личностные качества, за совершаемые поступки и действия. Большая часть одаренных подростков высоко оценивают ряд своих качеств, собственную неповторимость, но присутствует и те опрошенные, которые имеют глубокие сомнения в своей личности и недооценке собственного «Я». Такое проявление может характеризоваться чрезмерной чувствительностью одаренных детей к замечаниям и критике окружающих в свой адрес, что делает его обидчивым и ранимым и как следствие не доверять своей индивидуальности.

Важную роль играет способность справляться со внешними раздражителями, результаты диагностики свидетельствуют, о том, что не каждый опрошенный имеет навык быстрой адаптации к изменяемым условиям, что может подвергнуть сомнениям собственную значимость. По нашему мнению, данное явление можно объяснить особенностями подросткового возраста. Также можно отметить, что большой уровень испытуемых осознает личную значимость, свой успех и достижения, отмечается готовность совершенствовать себя. Ряд испытуемых критично относится к собственным неудачам, что можно объяснить особенностями одаренных детей, ведь зачастую им свойственно ставить перед собой высокие цели.

Несмотря на высокие показатели по шкалам «Самоценность» и «Самоуверенность» мы отметили достаточно высокие показатели по шкале «Внутренняя конфликтность», что указывает на постоянный контроль над собственным «Я» со стороны одаренного

учащегося, на глубокую оценку всего происходящего с ним, это еще раз подтверждает тот факт, что одаренные дети отличаются высокими требованиями к себе и собственным результатам.

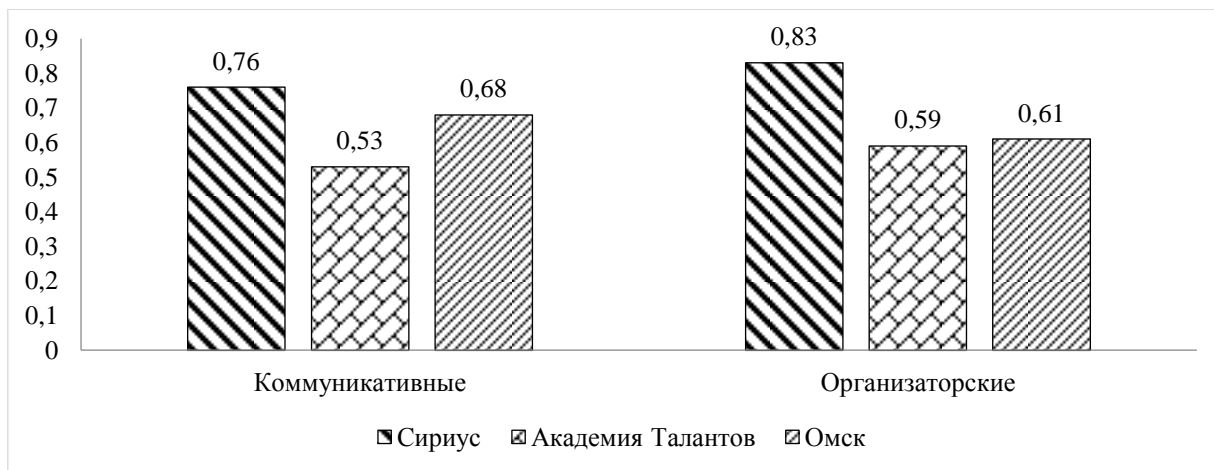


Рисунок 1. – Результаты диагностики с помощью Методики «Коммуникативные и организаторские способности» В.В. Синяевский, В.А. Федорошин, (n=80)

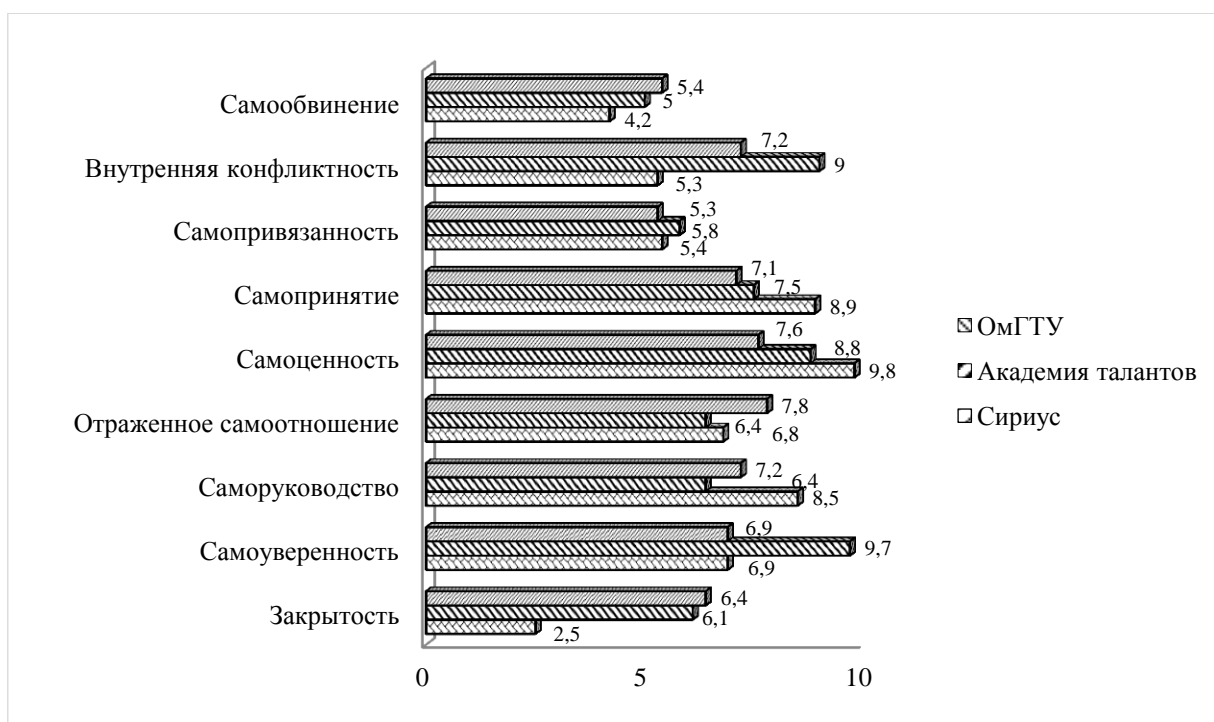


Рисунок 2. – Результаты диагностики с помощью Методики исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (n=80)

Результаты Методики исследования субъектной позиции учащихся указывают на то, что большинство одаренных учащихся (65%, 52 школьника) обладают субъектной позицией, то есть отношении к учебной деятельности у одаренных школьников осознанное, они

принимают активное участие в активностях учебной деятельности, способны определить цели и смыслы на будущее, но при этом и находить удовольствие от процесса обучения в настоящем, 33% (26 учащихся) находятся в объектной позиции, такие обучающиеся выполняют

поручения учителей и/или родителей и имеют нацеленность на похвалу взрослых. Лишь 2% (2 человека) оказались в негативной позиции:

обучающиеся способны отрицать важность и ценность обучения, им не важны ни достижения, ни содержательный процесс.

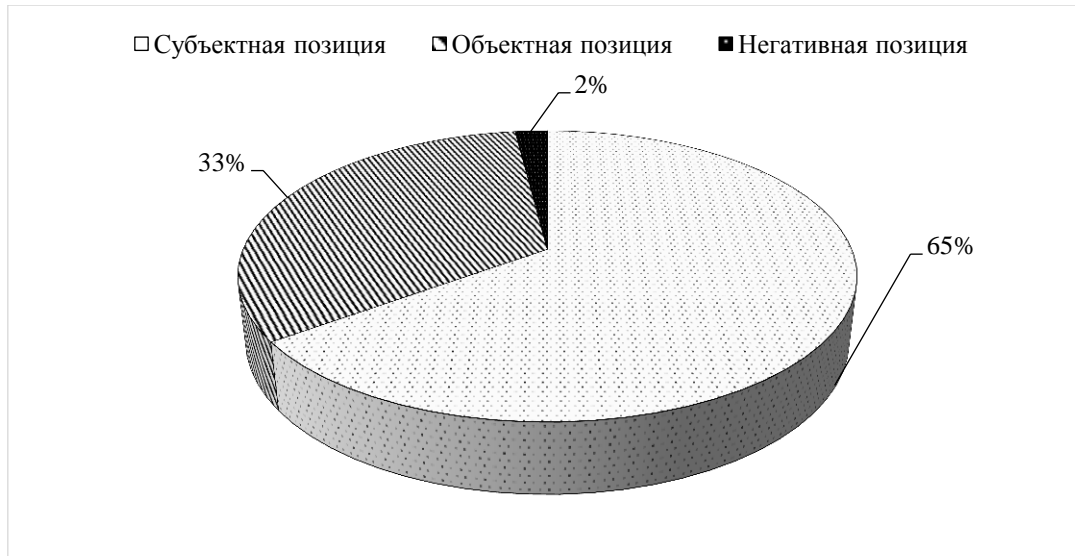


Рисунок 3. – Результаты Методики исследования субъектной позиции (n=80)

Диагностика изучения активности ребенка по отношению к школьной и внешкольной деятельности В.С. Юркевич является одной из самых важных методик диагностики на данном этапе исследования, так как позволяет определить уровень мотивации школьников, обучающихся в определенной образовательной среде. По результатам диагностики изучения активности ребенка по отношению к школьной и внешкольной деятельности В.С. Юркевич видно, что 23% испытуемых обладают высоким уровнем

школьной мотивации, стремятся выполнять все требования и имеют высокие познавательные мотивы. 76% учащихся обладают средним уровнем школьной мотивации. Данный результат является нормой, результаты показывают преобладание познавательных мотивов над социальными. Лишь 1% испытуемых показали низкий уровень, то есть негативное отношение к школе. Такой результат характерен для учеников с низкой мотивацией и психологической неготовностью к школе.

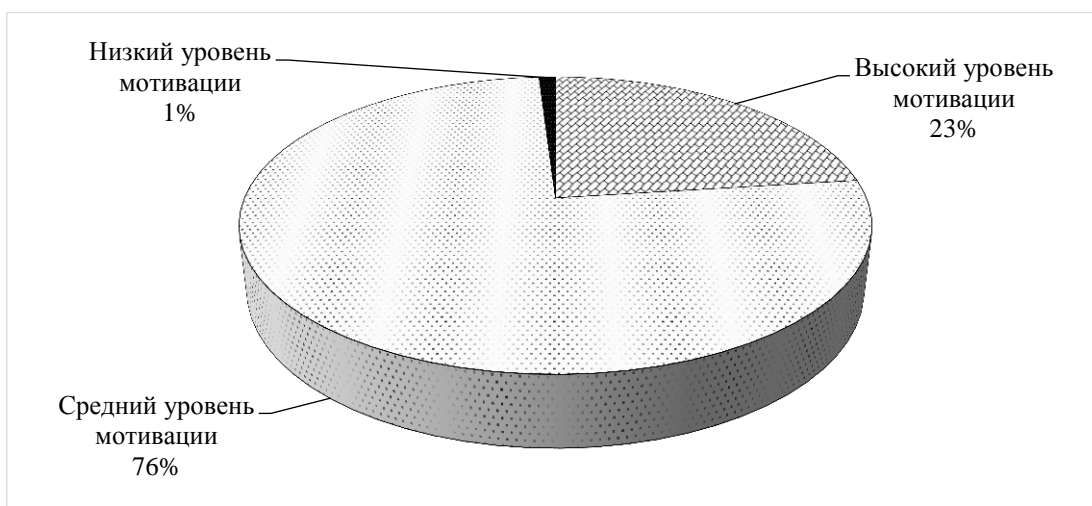


Рисунок 4. – Результаты диагностики изучения активности ребенка по отношению к школьной и внешкольной деятельности (n=80)

Заключение. Проведенное исследование позволило нам определить следующие особенности социального развития одаренных старшеклассников: высокий уровень коммуникативных и организаторских способностей, внутренняя честность, открытость отношений с самим собой, глубокая рефлексия, пониманием себя и контроль над эмоциональными реакциями и переживаниями по поводу собственной личности, установление высоких целей в деятельности, высоких требований к себе и собственным результатам, что зачастую приводит к негативному отношению к собственным ошибкам и неудачам, это подтверждают высокие результаты по шкале «Внутренняя конфликтность», что указывает на постоянный контроль над собственным «Я» со стороны одаренного учащегося, на глубокую оценку всего происходящего с ним. Стоит отметить, что одаренные обучающиеся высоко оценивают ряд своих качеств и собственную неповторимость, обладают чрезмерной чувствительностью к замечаниям и критике окружающих в свой адрес. Отличительной особенностью одаренных учащихся является активность и осознанность по отношению к учебной деятельности, понимание баланса между удовольствием от процесса и наличием смысла в будущем, наличие высокой мотивации к обучению.

Мы считаем, что для работы с одаренными обучающимися, обладающими такими особенностями социального развития необходима особая образовательная среда, имеющая

следующие условия и характеристики:

— создана насыщенная ресурсным потенциалом образовательная среда для активизации познавательного интереса одаренных школьников;

— образовательная среда способствует межличностному взаимодействию между субъектами учебно-воспитательного процесса;

— обеспечивается индивидуальный подход на основе рефлексии, изучения результатов исследования мотивационной сферы одаренных учащихся.

Эффективность перечисленных условий будет определена нами в ходе психолого-педагогического эксперимента, результаты которого будут представлены в последующих публикациях. Планируемое исследование поможет сформулировать рекомендации по организации образовательной среды, условия которой будут способствовать всестороннему развитию одаренных обучающихся.

Таким образом, нами выявлены особенности социального развития одаренных обучающихся, которые обуславливают их личностный, социальный и жизненный успех. Учет этих особенностей в ходе психолого-педагогического сопровождения позволит повысить эффективность работы с данной нестандартной категорией детей. Особое значение в выстраивании перспектив всестороннего развития одаренных обучающихся имеет создание особой образовательной среды в образовательных организациях.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б. Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
2. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети / Ю.З. Гильбух. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
3. Гордеева Т.О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации / Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 1(15).
4. Климова Н.В. Эти талантливые дети / Н.В. Климова. – М.: Сфера, 2011. – 112 с.
5. Лазарев В.А. Педагогическое сопровождение одаренных школьников / В.А. Лазарев. – Ярославль: ЯрГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. – 272 с.
6. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков / Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина. – М.: ИЦ Академия, 2009. – 416 с.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
8. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 688 с.
9. Одаренные дети; пер. с англ.; общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого; предисл. В.М. Слущкого. – Москва: Прогресс, 1991. – 380 с.
10. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
11. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Вестн. Моск. ун-та. Серия 20. Педагогическое образование. – 2014. – № 4. – С. 99-105.
12. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 320 с.
13. Щербинина О.С. Преодоление трудностей социального развития одаренных детей: монография / О.С. Щербинина; науч. ред. М.И. Рожков. – Кострома: Костромской государственный университет, 2019. – 179 с.

14. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с.

15. G. Kelemen. A personalized model design for gifted children' education // Procedia Social and Behavioral Sciences, 2010. – P. 3981-3987.

References:

1. Bogoyavlenskaya D.B. Paths to creativity / D.B. Bogoyavlenskaya. – М.: Znanie, 1981. – 96 p.

2. Gilbukh Yu.Z. Attention: gifted children / Yu.Z. Gilbukh. – М.: Znanie, 1991. – 80 p.

3. Gordeeva T.O. Motivational prerequisites of giftedness: from the model of J. Renzulli to the integrative model of motivation / T.O. Gordeeva // Psychological research: electron. scientific journal. – 2011. – № 1(15).

4. Klimova N.V. These talented children / N.V. Klimova. – М.: Sphere, 2011. – 112 p.

5. Lazarev V.A. Pedagogical support of gifted schoolchildren / V.A. Lazarev. – Yaroslavl: YARSPU named after K.D. Ushinsky, 2014. – 272 p.

6. Leites N.S. Psychology of giftedness of children and adolescents / N.S. Leites, T.M. Maryutina. – М.: IC Academy, 2009. – 416 p.

7. Mudrik A.V. Social pedagogy: textbook for students of pedagogical universities / A.V. Mudrik. – М.: Academy, 2000. – 200 p.

8. Nemov R.S. Psychology / R.S. Nemov. – М.: VLADOS, 2012. – 688 p.

9. Gifted children; translated from English; general ed. by G.V. Burmenskaya, V.M. Slutsky; preface by V.M.

Slutsky. – Moscow: Progress, 1991. – 380 p.

10. Rozhkov M.I., Bayborodova L.V. Organization of the educational process at school / M.I. Rozhkov, L.V. Bayborodova. – М.: VLADOS, 2000. – 256 p.

11. Teplov B.M. Abilities and giftedness / B.M. Teplov // Messenger of Moscow. un-ty. Episode 20. Pedagogical education. - 2014. – № 4. – Pp. 99-105.

12. Khutorskoy A.V. Development of the giftedness of schoolchildren: Methods of productive learning: a teacher's manual / A.V. Khutorskoy. – М.: Humanit. ed. center VLADOS, 2014. – 320 p.

13. Shcherbinina O.S. Overcoming the difficulties of social development of gifted children: monograph / O.S. Shcherbinina; nau. ed. M.I. Rozhkov. – Kostroma: Kostroma State University, 2019. – 179 p.

14. Yasvin V.A. School environment as a subject of measurement: expertise, design, management / V.A. Yasvin. – М.: Public education, 2019. – 448 p.

15. G. Kelemen. Personalized model design for teaching gifted children // Proceedings Social and Behavioral Sciences, 2010. – Pp. 3981-3987.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Сведения об авторах:

Белова Татьяна Алексеевна (г. Кострома, Россия), аспирант, Костромской государственной университет, Институт педагогики и психологии, e-mail: tanyabelova17@gmail.com

Щербинина Ольга Станиславовна (г. Кострома, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования, Костромской государственной университет, Институт педагогики и психологии, e-mail: shcherbinina-olga@list.ru



Общая психология

УДК 159.9

Исследование типологии саморегуляции субъекта и его адаптации в условиях изменения профессиональной деятельности

The study of the typology of self-regulation of the subject and his adaptation in the condition of changing professional activity

Хусаинова С.В., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
sv_husainova@mail.ru

Лебедчук П.В., ФГБОУ ВО «Курская государственная сельскохозяйственная академия имени И.И. Иванова», lebedchuk@mail.ru

Husainova S., FSBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems,"
sv_husainova@mail.ru

Lebedchuk P., Kursk State Agricultural Academy named after I.I. Ivanova, lebedchuk@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.028

Ключевые слова: субъектная саморегуляция, субъект, адаптация, профессиональная деятельность, регуляторный опыт.

Keywords: subjective self-regulation, subject, adaptation, professional activity, regulatory experience.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена изучением саморегуляции субъекта и адаптации в условиях изменения профессиональной деятельности. Цель статьи – раскрыть особенности адаптации лиц с разным типом саморегуляции. В качестве основы изучения саморегуляции, регуляторного опыта и адаптации развивается субъектный подход, раскрывающий особенности анализа полученных данных о регуляции лиц в условиях изменения профессиональной деятельности. Авторы дают определение саморегуляции деятельности, в которой осознанное регулирование произвольной активности можно провести через оптимизацию деятельности и реализацию поставленных целей, что позволит оптимизировать процесс адаптации личности к условиям изменения. В статье проведен анализ теорий саморегуляции и адаптации субъекта. В результате проведенного исследования выявлено, что изучать особенности адаптации в условиях профессиональной деятельности можно, выявляя степень сформированности эффективной самостоятельности. Определено, что лица с автономным типом регуляции выступают более рационально в выполняемой деятельности. Лица со смешанным типом используют качества как автономного, так и зависимого типов регуляции. А лица с зависимым типом проявляют себя иррационально, требуя поддержки извне. Изучены условия изменения профессиональной деятельности и выявлено, что они характеризуются фактором регуляторной активности и адаптированности к работе. Существует необходимость в постановке комплексной задачи для проведения дальнейших исследований и определения места и уровня значимости осознанной саморегуляции субъекта в процессе профессионального переобучения.

Статья предназначена для психологов, исследователей, работников центров занятости, аспирантов, работников научных организаций и педагогов-психологов.

Abstract. The urgency of the article is caused by study of self-regulation of the subject and adaptation in the conditions of change of professional activity. The aim of the article is to reveal the peculiarities of adaptation of persons with different types of self-regulation. A subjective approach is developed as a basis for studying self-regulation, regulatory experience and adaptation, revealing the peculiarities of analyzing the obtained data on the regulation of individuals under conditions of changes in professional activity. The authors give a definition of activity self-regulation, in which conscious regulation of voluntary activity can be carried out through the optimization of activity and implementation of goals, which will optimize the process of adaptation of the individual to the conditions of change. The article analyzes the theories of self-regulation and adaptation of the subject. As a result of the conducted

research it was revealed that it is possible to study the peculiarities of adaptation in the conditions of professional activity by revealing the degree of formation of effective autonomy. It was determined that persons with autonomous type of regulation perform more rationally in the performed activity. Persons with the mixed type use the qualities of both autonomous and dependent types of regulation. And those with the dependent type show themselves irrationally, demanding support from outside. The conditions of changing professional activity were studied and it was revealed that they are characterized by the factor of regulatory activity and adaptability to work. There is a need to set a complex task for further research and determine the place and level of significance of conscious self-regulation of the subject in the process of professional retraining.

The article is intended for psychologists, researchers, employees of employment centers, graduate students, employees of scientific organizations and educational psychologists.

Введение. В современном мире темпы общественной динамики, затрагивающие все сферы жизнедеятельности, ставят человека перед необходимостью непрерывной и широкомасштабной адаптации к постоянно изменяющейся социальной среде. Это особенно характерно для нашей страны, где за последние время произошли резкие изменения в политике, экономике, что показало необходимость трансформации в вопросах занятости населения. Проблема ликвидации безработицы является одной из актуальных общественных программ. Сегодня региональными управляющими органами разрабатываются инновационные проекты, связанные с решением важнейшей задачи по повышению занятости населения.

При этом федеральные органы, проводя оптимизацию по включению в работу соответствующих служб и методов переживания психологических состояний в ситуации изменения, не занимаются включением данных лиц в их профессиональную и социальную самореализацию. В основном помощь официальных структур сводится лишь к поиску нового места работы для субъекта. Как показывает практика, нередко безработным, прошедшим переобучение по новой специальности, не удается адаптироваться к полученной профессии, трудно заявить о себе работодателю, не имея необходимого опыта работы.

Как замечают специалисты, в последнее время рынок заполнен подготовленными специалистами в одной или нескольких областях профессиональной реализации, что не дает однозначно сегментировать рынок труда по востребованным профессиям.

Профориентационная работа в государственных службах в основном направляет свою деятельность на лиц молодого возраста и не всегда готова гибко переходить под программу профессиональной переориентации взрослого населения. Данные программы требуют учета возрастных особенностей и развития необходимых методов психологической помощи безработным. Также недостаточен опыт

практических действий таких служб в ситуации экономической и социальной дестабилизации российского общества. Цель данной статьи – раскрыть особенности адаптации лиц с разным типом саморегуляции в описанных условиях.

Материалы и методы. Профессор Оксфордского университета, социальный психолог М. Аргайл, рассматривая особенности трудовой жизни в зрелом возрасте, обратил внимание на то, каким образом происходит включение человека в профессиональную деятельность в современном мире, и показал, что это один из существенных факторов, влияющих на принятие себя в мире и формирование такого чувства, как удовлетворенность жизнью. Рассматривая включение субъекта в профессиональную и трудовую деятельность, которая ведет к перестройке отношений человека с обществом, он определил, что существует совершенно новая социальная ситуация развития человека, в которой он начинает выступать в качестве субъекта труда. Оказалось, что одним из основных компонентов профессиональной деятельности является приспособление человека к новым условиям [16].

Адаптация как свойство и способность человека рассматривалась другим западным исследователем Х. Аубертом. Он подробно изучал, каким образом происходит понижение и повышение световой чувствительности при изменениях освещенности. С его подачи понятие «адаптация» как способность к приспособлению стала употребляться во всех науках для обозначения задатков живых организмов адаптироваться к среде обитания. Термин нашел применение и в социологии, и психологии и рассматривался как определенное состояние, способствующее приспособлению к социуму, а также успешной работе в коллективе [17].

Б.Г. Ананьевым, В.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Б.Ф. Ломовым, А.В. Петровским адаптация рассматривалась как возможность ориентироваться в определенных условиях и активно взаимодействовать со средой, проявлять самоидентификацию ролевой позиции в поведении, а также регулировать проявленные

ценности, что в целом способствует реализации адаптации личности [1;2;6;7;10].

Е.А. Климовым процесс профессиональной адаптации понимался как возможность найти применение способностям субъекта труда в профессии. Индивидуальный стиль деятельности устанавливается активностью или, как говорят, формируется индивидуальным стилем деятельности. Под ним ученым понималось то, каким образом происходит формирование основных профессиональных навыков и овладение профессией – в этот процесс включена устойчивая система приёмов и способов выполнения деятельности, а также процесс формирования личностных свойств [3].

А.К. Маркова рассмотрела такой фактор, как необходимость формирования активного профессионального характера: человек сам способен приспособить профессию к себе в творческом её преобразовании. Исследователь подчёркивала, что успешная профессиональная адаптация позволит достичь определённой сферы профессионализма [8].

Н.А. Сырникова в своих исследованиях профессиональной адаптации говорила о том, что необходимо изучать профессионально взаимосвязанные мотивы. Это мотивы саморазвития, включённые в процесс самосовершенствования. Процессы личностного и профессионального развития являются важными субъективными факторами, включающими адаптацию личности и субъекта. В процессе адаптации на производстве человек охвачен перестройкой своей трудовой деятельности в соответствии с нормативами труда, а также установлением контактов с окружающей средой. Исследователь утверждала, что развитие профессиональных навыков идёт двумя путями – при помощи включения саморегуляции и регуляции исполнительной деятельности [13].

На наш взгляд, в литературе недостаточно рассмотрены особенности профессиональной адаптации лиц, находящихся на учете в службе занятости и проходящих переобучение по новой для них специальности. С нашей точки зрения, саморегуляция деятельности есть осознанное регулирование произвольной активности субъекта, позволяющее провести оптимизацию деятельности и добиться поставленных целей, ускорить процесс адаптации личности к условиям изменения профессиональной деятельности.

В качестве методологической основы изучения саморегуляции, регуляторного опыта и адаптации нами развивается субъектный подход, раскрывающий особенности анализа полученных

данных о регуляции лиц в условиях изменения профессиональной деятельности [5;12].

О.А. Конопкин в концепции осознанной саморегуляции активности показал, что ее структура является самой универсальной системой в исследовании поведения и деятельности человека и максимально способствующей достижению цели. «Осознанная саморегуляция понимается как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей. ...От степени совершенства процессов саморегуляции зависит успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности. Исследование процесса саморегуляции открывает большие, во многом специфические, нетрадиционные возможности для понимания и содержательного объяснения общих закономерностей построения и реализации человеком своей произвольной активности» [4].

Звеньевой компонент контура саморегуляции произвольной деятельности составляет замкнутый круг осознанного регулирования деятельности. Данный контур предполагает планирование, программирование, моделирование, оценку результата деятельности и его коррекцию. То есть саморегуляция выступает как сознательная активность человека, уравновешивающая внутреннюю и внешнюю среду при достижении результата деятельности в изменяющихся условиях.

Исследования, проведенные А.К. Осницким, подтверждают выявленные условия реализации активности субъекта наличием регуляторного опыта. «Регуляторный опыт приобретает в процессе естественного развития и под влиянием обучения и воспитания. Определяющим для его формирования и совершенствования является самостоятельная проектируемая человеком активность, обеспечивающая постоянное обновление регуляторного опыта как информационной системы. Выступая как результат рефлексии прошлой активности, регуляторный опыт используется для проектирования деятельности, определяет её успех в настоящем и стратегию в будущем» [9].

В аспекте успешного выполнения деятельности Г.С. Прыгиным выявлена личностно-субъектная саморегуляция деятельности. Данная концепция указывает на симптомокомплекс личностных качеств,

формирующихся в онтогенезе и способствующих достижению субъектом результата без помощи других людей.

Субъектная регуляция позволяет раскрыть внутреннее содержание системы саморегуляции в ее звеньевой сообразности. Г.С. Прыгиным выявлены следующие типы саморегуляции деятельности: автономный, зависимый, смешанный. На основе данной типологизации было установлено, что автономные испытуемые самостоятельно находят информацию, необходимую для реализации цели, что указывает на их способность к коррекции результата деятельности. Для них характерна самостоятельность, независимость от посторонней помощи, автономность в выполнении деятельности. Их главная черта – способность к саморегуляции – «нацелена» на получение высокого уровня результатов.

Зависимый тип саморегуляции предполагает несамостоятельность в организации и осуществлении какой-либо деятельности, важность наличия постоянного контроля и помощи со стороны – только в таких условиях возможно сколько-нибудь успешное завершение работы, достижение цели. Для данного типа испытуемых характерно уделять существенное значение фактору случайности в получении положительных результатов в деятельности. Им свойственны также структурно-функциональные дефекты компонента «модель субъективно значимых условий деятельности», а также недостаточное развитие уровня его сформированности.

Испытуемые со смешанным типом субъектной регуляции характеризуются увеличением межфункциональных связей и целостностью системы саморегуляции [11].

С.В. Хусаиновой определена необходимость учета психической саморегуляции в системе непрерывного образования. Поиск системных элементов в структуре внутренних и внешних компонентов саморегуляции произвольной деятельности, которые способны влиять на получение результата, поможет выявить трудности в создавшихся условиях изменения профессиональной деятельности [14;15].

Мы предполагаем, что изучать особенности адаптации в условиях изменения профессиональной деятельности целесообразно, выявляя степень сформированности так называемой «эффективной самостоятельности». Для этого в исследовании нами применялись тестовые методики: нестандартизированное интервью, анализ документов (фиксация результатов поиска работы), беседа, методика Г.С. Прыгина по выявлению автономности-зависимости [11], тест социально-психологической адаптированности Роджерса и Даймонда в редакции А.К. Осницкого [9].

Результаты исследования. Экспериментальной базой для проведения исследования явилась группа, состоящая из безработных, проходивших переобучение по специальности «менеджер» г. Курске. В исследовании приняли участие 63 человека в возрасте от 23 до 36 лет.

В результате были выявлены особенности эффективной самостоятельности и регуляторного опыта у лиц, в момент исследования оказавшихся на учете в центре трудоустройства и занятости населения.

По результатам методики Г.С. Прыгина было установлено, что 18% испытуемых относятся к группе лиц «автономные», 35% – к группе «зависимые», 47% – «смешанные», см. рисунок 1.

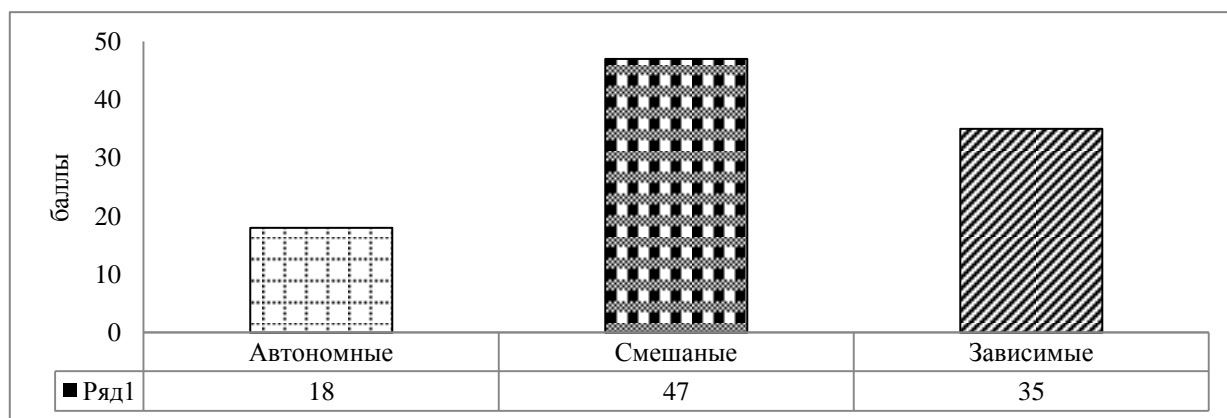


Рисунок 1. - Гистограмма распределения баллов безработных по методике определения типа субъектной саморегуляции Г.С. Прыгина

Группы лиц с зависимым и смешанным типом регуляции оказались преобладающими по фактору обращения за услугами в центр занятости. Основная группа из них образуется субъектами, склонными обращаться за помощью других. Они, находясь в ожидании разрешения ситуации, испытывают неуверенность в выборе будущей профессии, негативные переживания в сложившихся обстоятельствах. Многие испытуемые этой группы оказались не готовы к освоению новой профессии. У некоторых безработных ситуация потери работы вызвала обострение проблем в личной жизни и семье.

Для безработных, вошедших в группу «автономные», характерно желание как можно больше узнать о другой специальности, углубиться в самостоятельный поиск нового места работы. Они не боялись произошедших перемен в жизни, были готовы к изменениям и нацелены на успех.

Основную группу составили лица со смешанным типом регуляции – в основном они активные и уверенные в себе, но не все из них проявляют инициативу в выходе из сложившейся ситуации. Отмечен случайный выбор профессии, фиксировались случаи незаконченного обучения, а также снижение личных предпочтений в выборе будущей работы и развитии собственных способностей. Также были отмечены случаи вторичного сокращения на рабочих местах.

Лица с автономным типом регуляции поступают более рационально в выполняемой деятельности. Лица со смешанным типом используют качества как автономных, так и зависимых. А лица с зависимым типом регуляции ведут себя иррационально, требуя поддержки извне.

Нами выявлено, что субъекты, находясь в ситуации изменения, показали высокий уровень переживаний о потере работы и субъективные переживания относительно своего положения в сложившейся ситуации. По методике социально-психологической адаптированности Роджерса и Даймонда в редакции А.К. Осницкого была выявлена положительная корреляционная связь ($p=0,05$) показателей высокой адаптированности лиц автономного типа с умениями

саморегуляции. У лиц с зависимым типом саморегуляции выявлена отрицательная связь по данным показателям ($p=0,03$): их регуляторные умения оказались на низком уровне. Итак, было определено, что существует связь успешной адаптации к изменению профессиональной деятельности со сформированностью симптомокомплекса эффективной самостоятельности у лиц, потерявших работу.

В случае, когда симптомокомплекс личностных качеств эффективной самостоятельности недостаточно сообразен, у человека, испытывающего трудности в ситуации изменения профессиональной деятельности, снижается контроль получения результата деятельности, что требует организации психологического сопровождения в целях оптимизации компонентов регуляторного опыта и повышения его умений саморегуляции.

Заключение. Полученные данные можно использовать в качестве основы для организации социально-психологического сопровождения безработных граждан, проходящих переобучение. Новизна исследования заключается в изучении особенностей саморегуляции субъекта в условиях изменения профессиональной деятельности. Важность формирования механизмов осознанно произвольной саморегуляции деятельности в процессе профессионального переобучения обуславливается приобретаемым субъектным регуляторным опытом, способствующим развитию умений и навыков в будущей профессиональной деятельности, обретению способности к более короткому времени адаптации на рабочем месте и открытости профессиональному опыту. Существует необходимость в постановке комплексной задачи для проведения дальнейших исследований, направленных на определение места и уровня значимости осознанной саморегуляции субъекта в процессе профессионального переобучения. Комплексное изучение социально-психологических особенностей в условиях изменения профессиональной деятельности будет способствовать разработке модели психологического сопровождения субъекта в процессе профессионального переобучения.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т. 2 / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 286 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С. Выготский; под ред. и со вступительной статьей В. Колбановского; Государственное социально-экономическое изд-во Москва, Ленинград. - 1934. - 362 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды / Е.А. Климов. - М., 2003 - 456 с.
4. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин; предисл. В.И. Моросановой. - Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: ЛЕНАНД, 2011. – 320 с.

5. Лебедчук П.В. Особенности формирования профессионального самосознания студентов педвуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Лебедчук Петр Васильевич. - М., 1995. - 24 с.
6. Леонтьев А.Н. О формировании способностей / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. - 1960. - № 1. - С. 13-21.
7. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. - 1981. - Т. 2. - № 5. - С. 3-22.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - Москва: Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. - 308 с.
9. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий. - М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. - 232 с.
10. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив / А.В. Петровский. - М.: Просвещение, 1982. - 255 с.
11. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: монография / Г.С. Прыгин. - Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. - 304 с.

12. Сарычев С.В., Хусаинова С.В., Лебедчук П.В. Ориентировка и саморегуляция деятельности группового субъекта в напряженных условиях / С.В. Сарычев, С.В. Хусаинова, П.В. Лебедчук // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 3(146). - С. 255-261.
13. Сырникова Н.А. Динамика мотивации в процессе производственной адаптации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Сырникова Наталья Александровна; Ин-т психологии. - Москва, 1988. - 23 с.
14. Хусаинова С.В. Экспериментальное исследование устойчивости личности в учебно-профессиональной деятельности / С.В. Хусаинова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2017. - № 184. - С. 64-74.
15. Хусаинова С.В. Предпочтения к выбору направления подготовки профессиям обучающихся с разным уровнем психологической устойчивости / С.В. Хусаинова // Научное мнение. - 2019. - № 11. - С. 86-90.
16. Argyle M. The social psychology of work. London: Allen Lane, 1972. - 420 p.
17. Aubert H. Physiologie der Netzhaut. - Breslau, 1865. - 413 p.

References:

1. Ananyev B.G. Selected psychological works. Vol. 2 / B.G. Ananyev. - M.: Pedagogy, 1980. - 286 p.
2. Vygotsky L.S. Way of thinking and speech. Psychological research / L.S. Vygotsky; ed. and with an introductory article by V. Kolbanovsky; State Socio-Economic Publishing House Moscow, Leningrad. - 1934. - 362 p.
3. Klimov E.A. Psychology of a professional: Selected psychological works / E.A. Klimov. - M., 2003. - 456 p.
4. Konopkin O.A. Psychological mechanisms of regulation of activity / O.A. Konopkin; preface by V.I. Morosanova. - 2nd edition, ispr. and add. - M.: LENAND, 2011. - 320 p.
5. Lebedchuk P.V. Features of the formation of professional self-awareness of pedagogical university students: abstract of thesis ... cand. psychological sciences: 19.00.07 / Lebedchuk Pyotr Vasilyevich. - M., 1995. - 24 p.
6. Leontiev A.N. On the formation of abilities / A.N. Leontiev // Questions of psychology. - 1960. - № 1. - Pp. 13-21.
7. Lomov B.F. To the problem of activity in psychology / B.F. Lomov // Psychological Journal. - 1981. - Vol. 2. - № 5. - Pp. 3-22.
8. Markova A.K. Psychology of professionalism / A.K. Markova. - Moscow: International humanitarian Foundation "Knowledge", 1996. - 308 p.
9. Osnitskiy A.K. Psychological mechanisms of independence / A.K. Osnitskiy. - M.; Obninsk: IG-SOCIN, 2010. - 232 p.

10. Petrovsky A.V. Personality, activity, team / A.V. Petrovsky. - M.: Enlightenment, 1982. - 255 p.
11. Prygin G.S. Psychology of independence: monograph / G.S. Prygin. - Izhevsk, Naberezhnye Chelny: Publishing House of the Institute of Management, 2009. - 304 p.
12. Sarychev S.V., Khusainova S.V., Lebedchuk P.V. Orientation and self-regulation of group subject activity in stressful conditions / S.V. Sarychev, S.V. Khusainova, P.V. Lebedchuk // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 3(146). - Pp. 255-261.
13. Syrnikova N.A. Dynamics of motivation in the process of industrial adaptation: abstract of thesis ... cand. Psychological sciences: 19.00.03 / Syrnikova Natalia Alexandrovna; Institute of Psychology. - Moscow, 1988. - 23 p.
14. Khusainova S.V. Experimental study of personality stability in educational and professional activity / S.V. Khusainova // Proceedings of A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. - 2017. - № 184. - Pp. 64-74.
15. Khusainova S.V. Preferences for choosing the direction of training for professions of students with different levels of psychological stability / S.V. Khusainova // Scientific opinion. - 2019. - № 11. - Pp. 86-90.
16. Argyle M. The social psychology of work. London: Allen Lane, 1972. - 420 p.
17. Aubert H. Physiologie der Netzhaut. - Breslau, 1865. - 413 p.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Хусаинова Светлана Владимировна (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: sv_husainova@mail.ru

Лебедчук Петр Васильевич (г. Курск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экономики, управления и гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Курская государственная сельскохозяйственная академия имени И.И. Иванова», e-mail: lebedchuk@mail.ru

УДК 159.9

**Экзистенциальный подход к проблеме рефлексии
конечности жизни человеком**

**Existential approach to the problem of reflection on the
finiteness of human life**

Каяшева О.И., ГОУ ВО МО «Государственный университет просвещения», art1230@list.ru

Kayasheva O., State University of Education, art1230@list.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.029

Ключевые слова: экзистенциализм, страх смерти, смысл жизни, бессмысленность, страх неопределенности, страх потери, страх боли, страх будущего, внутриличностный кризис, психологическое консультирование.

Keywords: existentialism, fear of death, meaning of life, meaninglessness, fear of uncertainty, fear of loss, fear of pain, fear of the future, intrapersonal crisis, psychological counseling.

Аннотация. В экзистенциальном подходе категория конечности жизни является одной из центральных в процессе осмысления человеком самого себя и своего места в мире. Данная сложная проблема сопровождает жизнь человека и требует особого внимания со стороны специалистов. Цель статьи заключается в выявлении особенностей рефлексии страха смерти мужчинами в возрасте от 24 до 45 лет. Страх смерти, как сложное комплексное психологическое явление, связан с трудностями его рефлексии мужчинами и актуализируется в различных кризисных состояниях, несмотря на изначальную табуированность обсуждения данной проблемы. В статье раскрыты особенности рефлексии страха смерти у мужчин, отмечено, что у мужчин старше 30 лет выше уровень структурированности страха смерти и нахождения значимых для себя смыслов. Классифицированы основные группы представлений о смерти у мужчин, выделены группы страха смерти (в связи с социально-значимыми потерями, физическими потерями и болью, экзистенциально-значимыми потерями (потеря свободы и др.), потерей личных возможностей и др.); проанализированы психологические факторы, связанные с прошлым опытом и усиливающие переживание страха смерти у мужчин. Статья предназначена для психологов и исследователей, изучающих проблему страха смерти.

Abstract. According to the existential approach, the category of death is one of the central ones in the process of a person's understanding of himself and his place in the world. The fear of death accompanies a person's life and requires special attention from specialists. The purpose of the article is in identification of features of a reflection of fear of death by men aged from 24 up to 45 years. The fear of death has a dual nature – from ensuring high activity and adaptability of a person, finding new meaningful meanings of life and discovering true being to immersion in depressive experiences and refusal to be in real being and escape from it. The fear of death, as a complex psychological phenomenon, is associated with the difficulties of its reflection by men and is actualized in various crisis states, despite the initial taboo nature of the discussion of this problem. The article reveals the peculiarities of the reflection of the fear of death in men, it is noted that men over 30 years of age have a higher level of structuring of the fear of death and finding meaningful meanings for themselves. The main groups of ideas about death in men are classified, groups of death fears are identified (in connection with socially significant losses, physical losses and pain, existentially significant losses (loss of freedom, etc.), loss of personal opportunities, etc.); psychological factors associated with past experience and reinforcing the experience of fear of death in men are analyzed. The article is intended for psychologists and researchers studying the problem of fear of death.

Введение. Проблема страха смерти стала изучаться в философии с периода Античности, в психологии данная проблема привлекла внимание исследователей с рубежа XIX–XX веков. Согласно З.Фрейд, страх смерти связан со спецификой функционирования Эго и становится

механизмом, способствующим предупреждению человека об опасности, его самосохранению. В то же время стремление к смерти (Танатос) является центральным биологически заложенным побуждением человека, направленным на уничтожение себя или других, на возвращение к

прежнему состоянию до начала жизни. Все пути человека, какими бы они не были, ведут к смерти, иллюзию бессмертия создают сексуальные влечения и др. Смерть целесообразна и является поздним приобретением живых организмов. Влечения к жизни (сексуальные и самосохранение с сопутствующим ему страхом смерти) вытесняют влечение к смерти [9].

В экзистенциальной философии и психологии смерть является одной из центральных категорий. И. Ялом, определивший смерть как конечную данность существования, отмечал, что именно с ней связан с центральным страх человека [11]. Страх смерти подтверждает, что человек не исключителен, и встреча со смертью является единственно определенным и неизбежным событием в его существовании с момента рождения. Смерть позволяет субъекту преодолеть собственный эгоцентризм и принять свое бытие-в-мире наравне с другими живыми существами. Встреча со смертью обостряет нарциссическую травму человека, показывая, что достигаемое ранее превосходство с помощью материальных, статусных и иных аспектов теряет какое-либо значение для самого человека при встрече со смертью значимых людей и с угрозой собственного существования. Что ранее было важным в кризисных ситуациях теряет какой-либо смысл и уступает место истинным аспектам бытия. Метафорическая встреча со смертью происходит при переживании человеком возрастных, экзистенциальных, семейных и иных жизненных кризисов и часто сопровождается сложными качественными изменениями у субъекта [8;11].

Смерть предполагает отсутствие материального существования человека в мире, поэтому, как правило, не она сама вызывает страх, а переход из состояния бытия в небытие, т.е. сам феноменологический процесс перехода вызывает сложные переживания у человека. Встреча с ничто, с небытием страшна, как страшно, все то, что неизвестно, непредсказуемо и неконтролируемо самим человеком. Показательным является страх в различных культурах перед миром мертвых и желанием от него отгородиться (помещение покойников в гробы, установка надгробий, ограждение кладбищ и др.). Страх способен приобретать патологическую форму, парализуя волю человека, его причинами становятся страхи неизвестности, боли и мучений, не успеть завершить «миссию», разрушение тела и повышенная внушаемость (в связи с воздействием произведений искусства и др.), страх жизни после смерти и т.д. Тяжелые

переживания смерти приводят к изоляции и от мира людей и к концентрации на собственном мире патологических переживаний [8]. В логотерапии, относящейся к экзистенциальному подходу, определяются различные контексты отношения к смерти [1]: реалистичное принятие смерти (принятие смерти без иллюзий); отношение к смерти как чему-то неуловимому и невозможному, как к продолжению духовного существования и достижению бессмертия; отношение к смерти как другу; осознание конечности жизни и осмысление жизни в контексте соприсутствия смерти. Смерть в логотерапии – это вечность, явление закона природы, некое событие при выполненном долге, поставленных задач, обеспечивающим спокойствие, принятие и освобождение человека от страха.

Высокий уровень страха смерти связан с неудовлетворенностью жизнью, низкими включенностью и осмысленности жизни. Вера в загробную жизнь, религиозность дополнительно могут усиливать негативные состояния личности [2;7]. Страх смерти часто обнаруживается в психологической практике при работе с психосоматическими заболеваниями, депрессивными расстройствами, нормативными и ненормативными психологическими кризисами в жизни человека. Отношение к смерти зависит от ряда факторов, в том числе, от специфики региона, в котором проживает человек [4].

Смерть может пониматься в разных контекстах – смерть как конец, переход, перерождение, потеря (ощущений, эмоций, тела и пр.) и др. [6]. В ситуации боевых действий страх смерти может раскрываться как естественная и полезная реакция человека на ситуации витальной опасности. Мотивация выживания становится основным «двигателем» активности военного. Конструктивные функции страха обуславливают боевую готовность военнослужащих. В стрессовой ситуации наблюдает эффект временного обезболивания, негативные аспекты страха – вызывают дезорганизацию деятельности и истощение человека. Важным аспектом при оказании помощи является регуляция страха через осмысление и ознакомление с новым опытом [3].

В отечественной консультативной практике страх смерти представляет для клиентов сложную тему для обсуждения и часто является табуированной для обратившихся за психологической помощью. Закрытость этой проблемы не позволяет человеку своевременно осуществлять необходимую рефлексивную рефлексию своих переживаний, связанных со смертью. В кризисных

ситуациях клиенты вынуждены обращаться за психологической помощью в связи со сложностями самостоятельного решения возникающих психологических проблем, что способствует их большей открытости для обсуждения и рефлексии темы смерти и страха перед ней. Рефлексия страха смерти человеком представляет собой сложный процесс, результаты которого определяют непосредственное отношение к смерти и жизни, взаимодействию с окружающими людьми и с миром в контексте понимания конечности существования [6]. С конца февраля 2022 г. возросло число обращений мужчин по вопросам переживания страха смерти. До февраля в нашей практике проблема смерти, как правило, являлась «сквозной» и «скрывалась» за основными психологическими запросами клиентов. С февраля произошли изменения в формулировках запросов со стороны клиентов, которые в качестве основного запроса на первой встрече формулировали необходимость «преодоления», «снижения» уровня страха смерти.

Работа со страхом смерти представляется нам одной из самых сложных в практике психологического консультирования, что связано с тем, что представления о смерти носят у клиентов субъективный характер, связанный с личным опытом и системой усвоенных семейных установок по поводу данного феномена. Переживание страха смерти, включает в себя комплекс различных противоречивых эмоций и чувств – обиду, гнев, тревогу, разочарование, отчаяние и др. Встреча со смертью имеет для человека разные контексты от полного разрушения тела и психики и погружения в депрессивные переживания до освобождения и обретения покоя. Парадоксальность работы со страхом смерти связана, в том числе, с поиском смысла смерти. Не только жизнь, но и смерть как неотъемлемая часть жизни имеет свой смысл, смерть необходима для баланса в мире, поскольку без смерти нет жизни.

Методология исследования. Были использованы теоретические методы исследования – анализ, обобщение, классификация, эмпирические методы – беседа и смысловой контент-анализ (позволяющий анализировать записи сессий с высказываниями клиентов о проблеме смерти и страхе смерти); методы математической статистики.

Результаты исследования. В исследовании были проанализированы особенности переживания страха смерти мужчинами в возрасте от 24 до 45 лет (36 человек – из них 20 человек в возрасте до 30 лет), обратившихся за

психологической помощью. В практике психологического консультирования мужчин с конца февраля до ноября 2022 года одним из распространённых стал запрос, связанный с переживанием страха смерти. Несмотря на сложность рефлексии смерти, в кризисных ситуациях в связи с актуализацией страха смерти и сопутствующими трудностями супружеских отношений клиенты вынуждены обратиться к проблеме смерти.

Было отмечено, что клиенты до 30 лет часто испытывают сложности с рефлексией того, что такое для них смерть на первой сессии, у мужчин старше 30 лет, отмечается более четкая система представлений о смерти и ее основных составляющих ($U_{эмп.}=1$, при $p < 0,01$), аналогичная ситуация с нахождением смысла в феномене смерти мужчинами ($U_{эмп.}=7$, при $p < 0,01$).

В процессе рефлексии смерти в процессе консультирования все мужчины приходят к следующим выводам, исходя из жизненного опыта и преобладающей системы представлений о мире и бытии в нем (атеистической, религиозной и др.):

- смерть – это нечто окончательное, необратимое, неизбежное, происходит гибель тела, с последующими процессами разложения, и сознания человека, после смерти ничего нет («истина, которую нельзя изменить», «конец жизни», «потеря всего» и др.) (44,44%);

- смерть как переход, возможность нахождения в разных состояниях (описание через категорию души, цикла перерождения и множественности жизней и пр.) (27,77%);

проблема структурирования представлений о смерти человека, только фрагментарные аспекты осознания данного явления (характерно для мужчин до 30 лет), при этом отношение к смерти отличается:

- нежеланием рефлексировать проблему смерти, усилением тревоги в связи с обсуждением этой темы на сессии (5,55%);

- осознанием клиентами того, что смерть представляется им как некая абстрактная категория, как феномен, который нельзя изучить, понять, пока сам не будешь включен в процесс умирания и не станешь ее объектом в полной мере, смерть связана с полной неопределённостью, неясностью (19,44%).

Встреча со смертью другого имеет различные последствия – от принятия ее как непреложного факта в бытие человека, как специфической части жизни, ее завершения, до активизации защитных механизмов («другие умирают, но я не умру»). Страх смерти можно разделить на две группы в

зависимости от внешней и внутренней направленности – страх смерти себя и страх смерти другого. Страх смерти подразумевает под собой наличие комплексных страхов, связанных с различными потерями, страхом боли и страхом неопределенности и др., своеобразной вершиной, проявлением которых становится страх смерти.

Страх потери, вызывающий страх смерти, включает в себя следующие подгруппы:

1) Социально-значимые потери для субъекта (у 100% мужчин):

- страх потери значимых контактов (с членами семьи, друзьями, коллегами и др.);
- страх за близких (невозможность в дальнейшем заботиться о них, ухудшение их материального и социального уровней и др.);
- потери высококвалифицированной работы и необходимость заниматься иной деятельностью (у мужчин подлежащих мобилизации).

Усиление двух последних вариантов страха отмечается в тех случаях, когда у клиента есть несовершеннолетние члены семьи или члены семьи, которые в связи с состоянием своего физического или психического здоровья не могут себя обеспечивать.

2) Страхи физических потерь и боли (у 100%).

Собственно физические потери включают страх потери своего здоровья с последующей инвалидностью и нетрудоспособностью (сопровождается страхом ненужности и «стать обузой для близких»); страх потери частей своего тела (в результате осколочных ранений и др.); страх потери своей внешней привлекательности (проявляется чаще у мужчин до 30 лет); потери своего тела и связи с ним в результате внезапной физической смерти. Страх боли тесно связан со страхом неизвестности. Клиенты боятся чаще не самой боли, а ее ожидания, того, что она будет невыносимой и будет связана с теми ситуациями, когда ты окажешься в изоляции, без поддержки, без медицинской помощи, либо боль будет в ситуациях, когда невозможно сохранить самоуважение и человеческое достоинство.

3) Потери экзистенциального уровня (27,77%):

- страх потери свободы выбора в сложных условиях и необходимость выполнения действий, после выполнения, которых окажется невозможным жить как раньше и вернуться к прежней жизни;
- страх потери себя, смерти себя как личности (невозможность сохранить значимые человеческие качества, ценности в условиях угрозы для жизни здоровья, потеря уважения к себе как человеку);

– страх потери сослуживцев, с которыми сложились значимые отношения (идентификация с группой) и потеря которых воспринимается как смерть части самого себя.

4) Смерть и актуализация страха потери личных возможностей («не успеть реализовать все свои цели» и др.) (13,88%).

Другие группы страха смерти – включают аспекты страха убийства себя (суицид) и убийства другого человека:

1) Страх убийства другого человека и проблема выбора смерти другого или своей (в контексте несения службы) (44,44%). Жизнь может пониматься, как высшая человеческая ценность и быть связана с представлением о том, что никто не может отнять жизнь другого. «Не ты дал жизнь и не ты ее должен забрать». Отсутствие опыта участия в реальных боевых действиях актуализирует данный страх и часто воспринимается мужчинами как основная психологическая преграда для участия в военных действиях.

2) Страх своей смерти и желание собственной смерти (5,55%). В процессе работы с клиентами данной группы обнаруживается сложный внутриличностный конфликт между хочу жить и хочу умереть. Для консультируемых этой группы характерны неблагоприятные отношения в семье, депрессивные симптомы, склонность к суицидальному поведению). Проблема скрытых суицидальных намерений человека ставит под вопрос эффективность службы данной группы военнообязанных и требует прогнозирования рисков как для самого консультируемого, так и для его будущих сослуживцев.

Факторы, связанные с прошлым опытом и усиливающие переживание страха смерти у мужчин:

1. Негативный предыдущий опыт встречи со смертью в прошлом без его конструктивного переосмысления:

- смерть значимого человека (100%) (в первую очередь опыт неожиданной, внезапной смерти значимого человека с длительными сложноразрешимыми негативными последствиями – ухудшением материального уровня, отсутствием поддержки близких, испытывающих трудности переживания горя, потеря возможности эмоциональных инвестиций со стороны умершего и др.). Наиболее неблагоприятные ситуации утраты относились к периодам детства и подростковому возрасту, к нескольким потерям (одновременным или следующим друг за другом), к потере родителей или сиблингов. Осложнения возникали в

ситуациях, когда клиент был свидетелем смерти в период детства близкого от инсульта, в результате аварии и др. и не получил необходимой своевременной психологической поддержки;

– смерть животного (55,55%), к которому клиент испытывал сильную привязанность («мучительная смерть любимой собаки от почечной недостаточности», «смерть заболевшего кота, с которым прошло детство» и пр.). Взаимодействие со значимым животным в данном случае носило важную психологическую функцию, прежде всего, в периоды детства и в подростковом возрасте, в ситуации сложных семейных отношений (развод или предразводная ситуация у родителей, дистантные, холодные родительско-детские отношения в семье и др.). Основная функция отношений была связана с заполнением эмоционального вакуума (как одного из компонентов экзистенциального вакуума, характеризующегося негативным эмоциональным фоном, неудовлетворенностью жизнью и др. [5]), поскольку ребенку было важно чувствовать себя любимым и любить кого-то, иметь возможность постоянного общения с тем, для кого он важен и кто ждет его возвращения домой. Смерть животного приводила к сложностям, поскольку прекращал свое существование специфический механизм адаптации к дисфункциональным семейным отношениям;

– личная встреча с опасными для жизни ситуациями, которые человек не смог самостоятельно отрефлексировать. Травмоопасными для психики становились ситуации, когда человек ничего не смог предпринять в опасной ситуации (видел, что на него «на пешеходном переходе несется иномарка, но остался на месте» и др.), либо его действия не оказывались эффективными («сделал поворот вправо, но аварии не удалось избежать» и др.).

2. Дисфункциональные семейные отношения (58,33%), в которых не обсуждались «сложные темы» (включая тему смерти), характерным было психологическое дистанцирование членов семьи, нежелание демонстрировать свои реальные эмоции и чувства, либо неспособность их понимать и вербализовывать (проблема алекситимии у членов семьи). Инфантилизм родителей и их неспособность или нежелание решать сложные вопросы и эффективно выполнять свои родительские функции.

3. Проявления суицидального поведения у членов семьи в различных контекстах – прямых (5,55%) (попытки суицида и завершённый суицид

в семье) и косвенных (69,44%) (алкоголизм, рискованное поведение и др.).

4. Дополнительным негативным фактором является сопереживание мужчинами страха смерти с близкими членами семьи (66,66%) (высокотревожные жены и/или матери и др.), наличие малолетних детей в ситуации одного работающего родителя (22,22%).

Заключение. Страх смерти представляет собой сложное комплексное психологическое явление, рефлексия которого клиентами в процессе психологического консультирования является целесообразной и необходимой. Осознание смерти как составляющей жизни становится важной характеристикой познания и понимания человеком самого себя, нахождения себя в мире и среди других людей. Смерть, которую человек не смог для себя осмыслить и определить ее место в системе представлений о мире, вызывает негативные переживания, способствует развитию нарушений физического и психического здоровья.

Нахождение собственного смысла в смерти и определение ее места в контексте жизни человека позволяет переоценить и переструктурировать свою жизнь, эффективно планировать то, что действительно значимо и необходимо осуществлять в настоящем. Парадоксальным, но в то же время разрешающим, является для клиентов в процессе психологического консультирования принятие смерти как важной части жизни и собственно смерти с ее сопутствующими свойствами – неожиданности, непредсказуемости, окончательности, необратимости и неконтролируемости в общем контексте бытия человека.

Мужчины в возрасте до 30 лет, обратившиеся за психологической помощью, чаще испытывают сложности в структурировании страха смерти и осознания того, что именно включает для них данный страх. Раскрытие основных составляющих страха смерти позволяет клиентам изменить отношение к ней, понять, чем именно данная категория для них является. Страх смерти включает в себя в первую очередь страх потери того, что важно для субъекта (значимых отношений, свободы и др.), встречи с болью и физическими потерями (своего тела или частей тела). Негативный опыт встречи клиентов со смертью в период детства и в подростковом возрасте осложняет процесс оказания психологической помощи.

Снижение уровня неопределенности в системе представлений о смерти способствует в свою очередь снижению интенсивности переживаний у клиентов и принятию этого

явления как неотъемлемой части жизни. При работе со страхом смерти одним из эффективных нам представляется экзистенциальный подход, позволяющий человеку выйти за пределы

собственных субъективных представлений и переживаний, увидеть сложные явления в различных аспектах.

Литература:

1. Гутманн Д. Поиск смысла жизни в среднем и пожилом возрасте. Мудрость и духовность согласно логотерапии / Д. Гутманн. – М.: Новый Акрополь, 2018. – 208 с.
2. Дмитриева П.Р. Смыслоразноориентации у людей с разным уровнем страха смерти / П.Р. Дмитриева // Российский психологический журнал. – 2020. – Т. 17. – № 3. – С. 5-17.
3. Караяни А.Г., Караяни Ю.М. Страх на войне: деструктивный фактор или психологический ресурс? / А.Г. Караяни, Ю.М. Караяни // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12. – № 1. – С. 100-114.
4. Кулагина И.Ю., Сенкевич Л.В. Отношение к смерти: возрастные, региональные и гендерные различия / И.Ю. Кулагина, Л.В. Сенкевич // Культурно историческая психология. – 2013. – № 4. – С. 58-64.
5. Лысенкова Е.А. Экзистенциальный вакуум как психологический феномен / Е.А. Лысенкова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер.12. – 2011. – № 2. – С. 255-259.

6. Матвеева Е.В., Пинегина Н.М. Отношение к смерти: психологический анализ понятия / Е.В. Матвеева, Н.М. Пинегина // Научный альманах. – 2020. – № 12-2(74). – С. 156-160.
7. Морозенко А.А. ИмPLICITные концепции жизни после смерти: содержание, структура, функции / А.А. Морозенко. – 2021. – Т. 11. – № 1. – С. 122-131.
8. Смирнов С.В. Экзистенциальные основания возникновения и проявления страха смерти / С.В. Смирнов // Ноосфера. – 2021. – № 2-2. – С. 133-136.
9. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
10. Холмогорова А.Б. Страх смерти: культуральные источники и способы психологической работы / А.Б. Холмогорова // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – № 2. – С. 120-131.
11. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М.: Класс, 2014. – 576 с.

References:

1. Gutmann D. The search for the meaning of life in middle and old age. Wisdom and spirituality according to logotherapy / D. Gutmann. – M.: Novy Acropolis, 2018. – 208 p.
2. Dmitrieva P.R. Meaningful life orientations in people with different levels of fear of death / P.R. Dmitrieva // Russian Psychological Journal. – 2020. – Vol. 17. – № 3. – Pp. 5-17.
3. Karayani A.G., Karayani Y.M. Fear in war: a destructive factor or a psychological resource? / A.G. Karayani, Y.M. Karayani // Russian Psychological Journal. – 2015. – Vol. 12. – № 1. – Pp. 100-114.
4. Kulagina I.Yu., Senkevich L.V. Attitude to death: age, regional and gender differences / I.Yu. Kulagina, L.V. Senkevich // Cultural and historical psychology. – 2013. – № 4. – Pp. 58-64.
5. Lysenkova E.A. Existential vacuum as a psychological phenomenon / E.A. Lysenkova // Bulletin of St. Petersburg University. Ser.12. – 2011. – № 2. – Pp. 255-259.

6. Matveeva E.V., Pinegina N.M. Attitude to death: a psychological analysis of the concept / E.V. Matveeva, N.M. Pinegina // Scientific Almanac. – 2020. – № 12-2(74). – Pp. 156-160.
7. Morozenko A.A. Implicit concepts of life after death: content, structure, functions / A.A. Morozenko. – 2021. – Vol. 11. – № 1. – Pp. 122-131.
8. Smirnov S.V. Existential foundations for the emergence and manifestation of the fear of death / S.V. Smirnov // Noosphere. – 2021. – № 2-2. – Pp. 133-136.
9. Freud Z. Psychology of the unconscious / Z. Freud. – M.: "Enlightenment", 1990. – 448 p.
10. Kholmogorova A.B. Fear of death: cultural sources and methods of psychological work / A.B. Kholmogorova // Moscow Psychotherapeutic Journal. – 2003. – № 2. – Pp. 120-131.
11. Yalom I. Existential psychotherapy / I. Yalom. – M.: Klass, 2014. – 576 p.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторе:

Каяшева Ольга Игоревна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического консультирования ГОУ ВО МО «Государственный университет просвещения», e-mail: art1230@list.ru

УДК 159.9

Филогенетический подход в изучении жестов-манипуляторов в безынструментальной детекции лжи

Phylogenetic approach in the study of manipulator gestures in non-instrumental lie detection

Гончаренко Е.В., Областная детская клиническая больница имени Н.Н. Силищевой, lanovaya.s@mail.ru

Аргун С.Н., Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии, argun_sofiya@mail.ru

Миквабия З.Я., Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии, primat.ana@mail.ru

Тайсаева С.Б., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, taisaeva@mail.ru

Джокуа А.А., Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии, primat.ana@mail.ru

Полякова Е.В., Астраханский государственный медицинский университет Минздрава России, agma.otv@mail.ru

Goncharenko E., Regional Children's Clinical Hospital named after N.N. Silishcheva, lanovaya.s@mail.ru

Argun S., Institute of Experimental Pathology and Therapy of the Academy of Sciences of Abkhazia, argun_sofiya@mail.ru

Mikvabiya Z., Institute of Experimental Pathology and Therapy of the Academy of Sciences of Abkhazia, primat.ana@mail.ru

Taisaeva S., Russian University of Economics. G.V. Plekhanov, taisaeva@mail.ru

Jokua A., Institute of Experimental Pathology and Therapy of the Academy of Sciences of Abkhazia, primat.ana@mail.ru

Polyakova E., Astrakhan State Medical University of the Ministry of Health of Russia, agma.otv@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.030

Ключевые слова: приматы, жесты-манипуляторы, ресурсные жесты, безынструментальная детекция лжи, филогенез.

Keywords: primates, manipulator gestures, resource gestures, instrumentless lie detection, phylogenesis.

Аннотация. В статье рассматривается ресурсная и адаптивная жестикация в пантомимике причастных лиц во время сокрытия информации. Ресурсные жесты имеют бессознательную природу и связаны с эмпатическим и тактильным контактом в системе «мать и дитя». Анализируется этологическое, филогенетическое и онтогенетическое происхождение пантомимической продукции при стрессе (страхе разоблачения). Приводится дифференцированный анализ филогенеза и генеза жестов-манипуляторов. По мнению авторского коллектива, их природой является рефлекс цепляния, который имеет гомологичную природу у приматов и homo sapiens. Приводятся данные наблюдения цепляния и смещения на неодушевленные предметы. Наблюдение проводилось у группы детёнышей макак, павианов, мартышек в естественном контакте «мать и дитя» и детёнышей – отказников, у группы психически здоровых детей и подростков от 1 – 15 лет и взрослых респондентов от 18 лет. Жесты-манипуляторы относятся к группе ресурсных жестов. Они бессознательно вызывают чувство защищенности на отрицательный стимул, имеют успокаивающее значение, восстанавливают психический гомеостаз при нервно-психическом напряжении.

Abstract. The article considers resource and adaptive gestures in the pantomimicry of involved persons during the concealment of information. Resource gestures have an unconscious nature and are connected with empathic and

tactile contact in the "mother-child" system. The ethological, phylogenetic and ontogenetic origin of pantomimic production under stress (fear of disclosure) is analyzed. A differentiated analysis of the phylogenesis and genesis of manipulative gestures is given. According to the authors' opinion, their nature is the clinging reflex, which has a homologous nature in primates and homo sapiens. Observations of clinging and shifting to inanimate objects are presented. Observations were made in a group of cubs of macaques, baboons, monkeys in natural "mother and child" contact and rejected cubs, in a group of mentally healthy children and teenagers from 1 – 15 years old and adult respondents from 18 years old. Manipulative gestures belong to the group of resource gestures. They unconsciously cause a feeling of safety on negative stimulus, have calming value, restore a mental homeostasis at nervous-mental pressure.

Введение. Пантомимическая продукция на нейтральных, контрольных, проективных вопросах опросной беседы причастных/непричастных лиц является важной для выводов об искренности опрашиваемого субъекта. Прямых и отдельных маркеров, указывающих на ложь, не существует. Страх разоблачения запускает стрессовую реакцию организма, поэтому изменяется логическая структура повествования, происходят утечки информации, в том числе изменения кинесики тела.

Причиной страха является потребность в безопасности, которая относится к группе витальных, жизненно необходимых потребностей человека [13]. В состоянии острого стресса в организме и головном мозге происходят выбросы гормонов норадреналина, адреналина и кортизола, которые влияют на работу симпатической нервной системы. Автоматически запускается рефлекторное поведение, связанное с инстинктом самосохранения. Замирание и бегство являются древнейшими поведенческими паттернами на угрозу у всех представителей животного мира. Homo sapiens и приматы гомологично с помощью рук и ног иллюстрируют пассивно-оборонительное реагирование на отрицательный стимул. Филогенез жестов закрытия, а также движения задних конечностей при убежании нами были отслежены на второранговых самцах павианах – гамадрилах в Сухумском питомнике обезьян при агрессии доминантного самца [5]. Рес-жесты и жесты закрытия мы отнесли к адаптивной пантомимике при обмане [4].

При ограничении базовых программ выживания (замирания, бегства) активизируются телодвижения, которые направлены на восстановление гомеостатического равновесия и нейтрализацию отрицательных эмоций. К ресурсным жестам относятся транс – жесты, жесты самоочищения, жесты – манипуляторы и жесты – адапторы. Ресурсная жестикуляция воспроизводит тактильный контакт матери и дитя в сенситивном периоде его эмоционального развития.

Эмоции, на которых базируется связь ребенка и матери, являются эволюционно значимыми. Материнская любовь одна из сильных сторон поведения у млекопитающих и важных для сохранения вида. Развитый материнский инстинкт позволяет детёнышу учиться, что является важным для выживания. Длительный уход и контакт с новорожденным позволяет ему лучше приспособиться к условиям изменяющейся среды, лучше и быстрее отреагировать на угрозу, способствует обучению и развитию. Мать – это ключевая фигура, она не только питание и охрана, но и тепло и спокойствие. У младенцев, если их часто ласкают и берут на руки, растёт интенсивность лепета, они чаще демонстрируют улыбку, лучше набирают рост и вес. Важную роль в эмоциональной привязанности играет «психобиологическая трансмиссия окситоцина», как у ребенка, так и родителя [6]. Физические прикосновения увеличивают уровень плазменного окситоцина [9]. Тактильный контакт вырабатывает нейропептид бета – эндорфин, который вызывает успокоительный и антистрессовый эффект [10]. Приятные ощущения от материнских рук поддерживаются медиаторами дофамином, энкефалином и норадреналином [9]. Эксперименты американского психолога Г. Харлоу с детёнышами макаки резуса и манекенами «кормящей» и «теплой» мамами окончательно разрушили мнения представителей фрейдистской и бихевиористской модели представления, что мать только источник кормления. Маленькие приматы после насыщения молоком все остальное время цеплялись и висели на плюшевом суррогате. Мягкие предметы (полотенца, игрушки, одежда) замещают у детёнышей – отказников отсутствие биологической матери. При воспитании их человеком наблюдается прямое прижатие к человеческому телу. Прижимание есть и в естественных условиях, детёныши крепко льнут к самкам, те в свою очередь обнимают и придерживают их рукой. Депривация тактильного контакта и любви в системе «мать и дитя» влияют на физическое и психическое здоровье. Т. Филд из Медицинской школы

Университета Майами в своих исследованиях с недоношенными детьми выявила, что стерильные медицинские условия госпитализации с отсутствием ласки, негативно влияют на выздоровление, набор веса и роста [12]. Эксперименты Г. Харлоу, сформировали гипотезу, что дефицит любви формирует психосоматические нарушения, склонность к аддиктивным и девиантным поступкам, психогенную карликовость и эмоциональные, и личностные расстройства. Экспериментальные макаки – резусы прожили около двух лет и были отторгнуты сородичами в стае. Обезьяны находились в хроническом стрессе, у них исчезли исследовательская активность, половое и дружелюбное поведение. Депривированные приматы демонстрируют агрессивно-оборонительные реакции с отсутствием игрового поведения, у них стремительно развиваются депрессии и психозы, изменяются физиологические параметры [11]. Антрополог и психиатр Дж. Боулби утверждает, что дефицит тактильной, сенсорной, аудиальной, эмоциональной любви сформирует тревожного и неспособного к привязанности взрослого [1].

Ресурсные жесты связаны с социальной и биологической потребностью в защите. Жесты этой группы являются реконструкцией тактильного контакта системы «мать и дитя». В стрессовой ситуации происходит регресс в ранние формы детско-родительских отношений. Тактильная и эмоциональная связь между матерью и младенцем способна успокаивать и восстанавливать психический гомеостаз у взрослых людей с помощью воспроизведения жестикюляции раннего детства.

Транс – жесты синхронные, монотонные движения конечностями и туловищем дублируют укачивание ребенка на руках значимого объекта [3]. Укачивание является человеческим изобретением, мать с его помощью пытается успокоить возбужденного малыша или подготовить его ко сну. По нашим данным, монотонные движения с телом младенца «вправо – влево» вызывают у него снижение эмоционального и моторного возбуждения, изменение дыхания, что является картиной измененного состояния сознания и трансом. Мы также отметили транс – жесты у многих обезьян, они демонстрировали их в стрессовом или эмоциональном состоянии. Наблюдение за приматами, которые совершают покачивание корпусом тела, выдвигает гипотезу о более древнем и архаическом прообразе человеческих укачиваний. Филогенез, по нашему мнению, связан с нахождением детеныша в вентро-

вентральном положении под животом матери. Ее передвижение вызывает методичные покачивания тела «вперед – назад» у малыша, что может являться прообразом транс – жестов.

Жесты самоочистения у человека проявляются в почесывании отдельных зон тела, щипках, отряхивании «невидимой пыли», в одергивании одежды [2]. С самого рождения мать ошупывает и обшаривает кожу и волосы новорожденного. Филогенез тесно связан с грумингом млекопитающих. В стадной жизни обезьян очищение несет важную функцию укрепления родственных уз и осуществление внутривидовой коммуникации. Тактильные манипуляции с кожей и шерстью способствуют связи в сообществе, укрепляют взаимное доверие, привязанность, симпатию, утешение, ухаживание и вознаграждение сородича [8;15]. Груминг, как регрессивное поведение и психологическая защита, наблюдается у взрослых с психологическими травмами и в стрессовом состоянии. Жесты самоочистения снижают тревогу и нервно-психическое напряжение у человека при отрицательном стимуле.

Жесты – адапторы демонстрируются в виде прикосновений и самопоглаживаний рук, лица, ног и тела. Поглаживания – самый распространенный и эмпатичный вид материнской ласки. Этот вид тактильного контакта есть не только у *homo sapiens*, но и у приматов [7].

Жесты – манипуляторы относятся к ресурсным жестам и наблюдаются при сокрытии информации или стрессе в виде манипуляций рукой с любым мелким предметом, украшением, одеждой.

По нашему мнению, жесты – манипуляторы базируются на рефлексе цепляния. Наше наблюдение основано на обобщении цепляющих движений рук у приматов, детей и причастных лиц в стрессовом состоянии. Филогенезом жестов-манипуляторов является не хватательный рефлекс, а рефлекс цепляния. Хватательный рефлекс является реакцией на зрительный раздражитель и служит для координации руки и глаза, при этом положение пальцев моторных актов различны. Хватание относится к группе пищевых рефлексов, цепляние относится к группе рефлексов самосохранения и помогает сохранению связи с матерью [14]. Опыты Г. Харлоу показали, что макаки – резусы удерживались за манекен теплой матери, если она обернута мягкой тканью. Человеческий детеныш, как и все виды приматов, с рождения обладает способностью к цеплянию, сила этих движений позволяет удерживать свой вес. Особенно заметен

рефлекс в младенческий период, если ребенок встревожен и ему некомфортно [1]. Дети начинают сокращать расстояние между ними и матерью, чтобы приблизиться и с помощью рук удерживать возле себя [17;18]. По мнению Н.А. Тих, рефлексорные движения рук у новорожденных в рефлексе Моро объясняются поисковыми движениями в цеплятельном рефлексе. Если естественный объект недоступен детям и детёнышам приматов, то проявление любви и привязанности будет направлено в цеплянии за неодушевленный предмет [1]. К году жизни дети при расставании с матерью начинают смещаться на неодушевленные объекты, часто игрушки. Манипуляции с ними становятся успокоительным актом, если малыш расстроен или засыпает. Provence S., Lipton R.C. установили, что такая привязанность не является плохой привычкой, а сочетается с установлением хороших отношений с другими людьми [16]. Паттерн может сохраняться до пубертата, так как игрушка бессознательно ассоциируется с живым объектом и вызывает чувство защищенности и комфорта. Взрослые при волнении часто производят руками мнущие, перебирающие, теребящие движения руками с украшениями, гаджетами, аксессуарами.

Материалы и методы исследования. В ходе проведения настоящего исследования были использованы следующие методы:

1. Эмпирические – метод наблюдения за естественным контактом самок и новорожденных детёнышей приматов, метод наблюдения за искусственным уходом за детёнышами-отказниками, метод наблюдения за детьми во время клинической беседы, метод наблюдения за причастными лицами во время контрольных вопросов структурированной опросной беседы. Дифференцированное наблюдение рефлекса цепляния, смещения на неодушевленный предмет

и жестов-манипуляторов в невербальном поведении проводились у 30 детёнышей приматов (20 в естественном контакте с самкой, 10-детёнышей отказников), 30 детей от 1 до 15 лет и 30 взрослых респондентов от 18 до 65 лет.

2. Методы математико-статистической обработки результатов исследования – первичная статистическая обработка результатов, с использованием математических и статистических методов.

Наблюдения велись в Сухумском питомнике обезьян, в стационарных отделениях Областной детской клинической больницы имени Н.Н. Силищевой и в Следственном управлении следственного комитета России по Астраханской области.

Результаты исследования. Научными работниками лаборатории физиологии и патологии высшей нервной деятельности проведено наблюдение за естественным контактом 20 самок и новорожденных детёнышей макак, павианов и марьшиек в Сухумском питомнике обезьян ГНУ «Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии» были собраны данные по 20 детёнышам обезьян и 10 детёнышам обезьян-отказникам. В ГБУЗ АО «Областная детская клиническая больница им. Н.Н. Силищевой медицинским психологом оценивалось поведение 30 детей от 1 до 15 лет в присутствии законного представителя (матери) во время консультации. В Следственном управлении следственного комитета России по Астраханской области специалистом – психологом во время следственным мероприятий фиксировались движения рук у 30 обвиняемых в преступлении на контрольных вопросах опросной беседы. Полученные результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Цепляние, смещение и жесты – манипуляторы у приматов, детей и причастных лиц

Группа	Цепляние	%	Цепляние+смещение	%	Смещение	%
Приматы	Цепляние за самку	100%	Цепляние за самку и мягкий предмет в вольере	0%	Тактильные действия с мягкими предметами	0%
Приматы-отказники	Нет цепляния за самку Отторжение самкой детёныша	0%	нет	0%	Тактильные действия с мягкими предметами	100%
Дети	Цепляние у детей от 1 – 5 лет	33%	Цепляние и манипуляции с игрушками, полотенцами, мягкой тканью от 5 до 10 лет	30%	Манипулятивные акты руками с мелкими предметами с 11 до 15 лет	33%
Взрослые	Цепляние за руку верификатора	3%	нет	0%	Жесты-манипуляторы с гаджетами, одеждой, украшениями	97%

Новорожденные детеныши совершенно беспомощны. Важнейшим приспособлением к новым условиям среды является способность крепко цепляться всеми конечностями за волосную покров матери, получая тепло и пищу, находясь под ее животом. По мере взросления, они перебирается на ее спину. У них появляется нужда в более широкой ориентации, чтобы заметить опасность, наблюдать за сверстниками, схватить корм. Наблюдения велись за 20 новорожденными детёнышами от 0 до 4 месяцев. Группа наблюдения состояла из детёнышей: павианов гамадрилов – 10, павианов анубисов – 3, макак-резусов – 4, макак яванских – 2, мартышек зеленых – 1. Все детеныши с рождения автоматически демонстрировали цепляние за шерсть матери и находились в таком положении большее время суток. При взрослении, и отходе от матери, например, игры со сверстниками, при любом отрицательном стимуле они бежали к ней и цеплялись за волосные покровы. В вольеры были положены мягкие игрушки и полотенца, чтобы понаблюдать будут ли малыши с ними тактильно контактировать. Результаты оказались отрицательными, детёныши предпочитали контакт с матерью, изредка дотрагивались, проявляя тем самым недолгое любопытство. Все десять отказников (павианов-гамадрилов – 6, павианов-анубисов – 1, макак-резусов – 3), которые находились на уходе у сотрудников питомника и вскармливались искусственной смесью, цеплялись на теплые и мягкие полотенца, игрушки и тряпочки.

В больнице наблюдение велось за 30 детьми и подростками от года до 15 лет с соматической патологией, без нарушения психического развития. Группа состояла из 10 детей от 1 – 5 лет, 10 детей от 6 – 10 лет, 10 подростков от 11 до 15 лет. Дети до пяти лет, особенно зависимы от физического тактильного контакта. При оказании медицинской помощи (инъекции, осмотры врачей, лечебные процедуры) они больше совершали цепляющих движений за руки, волосы, одежду матери, чем в спокойном состоянии, при этом звук плача был существенно тише, либо исчезал. После пяти лет отмечались первые смещения на неодушевленные предметы. Появлялись манипуляции с любимыми игрушками и тряпочками, которые они трогали, держали в руках во время беседы. Трое детей совершали ритуалы с мягкой тканью: нохали, водили ей по носу и щекам. Шесть детей имели небольшие (с их ладонь) мягкие игрушки, которые не выпускали из рук, теребили, гладили их. Один ребенок не демонстрировал цепляние и замещение, вел себя отстранено от матери. У

законных представителей была субъективная установка на воспитание ребенка. По их мнению, тактильный контакт являлся вредным, поэтому с «рождения к рукам не приучали». 10 подростков продемонстрировали моторные манипуляции руками с различными мелкими предметами (украшениями, телефонами) в беседе с психологом. При воспоминаниях о стрессовых или психотравмирующих событиях у семерых зафиксировано цепляние руками за стул, за рукава или ворот одежды.

Смещение на неодушевленные предметы зафиксировано у 30 причастных к преступлению лиц от 18 до 65 лет. Специалистом-психологом на контрольных вопросах были отмечены жесты – манипуляторы у всех взрослых респондентов. Выполнялись движения цепляния за гаджеты, шейные украшения (крестики, медальоны), наблюдались моторные акты руками с одеждой (воротником, карманами, каймой). В одном случае, при близком расположении к специалисту, субъект исследования схватил руку верификатора и удерживал ее в течение нескольких секунд.

Заключение. Ресурсные жесты бессознательно вызывают чувство защищенности на отрицательный стимул, имеют успокаивающее значение, восстанавливают психический гомеостаз при нервно-психическом напряжении. При сокрытии информации и страхе разоблачения причастные лица демонстрируют жесты-манипуляторы. Жесты имеют природу цепляющего рефлекса, который наблюдается у приматов и homo sapiens. В основе цепляния лежит эмпатический и тактильный контакт системы «мать и дитя». Манипулирование мелкими предметами, украшениями, одеждой бессознательно воспроизводится как детский рефлекс цепляния за значимое лицо. Понимание природы жестикюляции при сокрытии информации поможет специалистам правоохранительных и надзорных органов, государственной и военной безопасности в изобличении преступных намерений, выявлении шпионажа, в антикоррупционной и антитеррористической деятельности. Психологам, психиатрам, полиграфологам и психотерапевтам знания кинесики человека при стрессе позволит лучше решать диагностические и коррекционные задачи в системе «человек-человек». В детекции лжи пантомимическая продукция на контрольных и исследуемых темах позволит специалистам-верификаторам и полиграфологам определить конгруэнтность вербальной и невербальной информации опрашиваемых лиц. Анализ адаптивных и

ресурсных жестов можно использовать в программном обеспечении по оценке эмоционального состояния по видеопотоку в

режиме реального времени с использованием искусственного интеллекта для профилирования противоправного поведения.

Литература:

1. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
2. Гончаренко Е.В., Миквабия З.Я. Генезис и психологическая роль жестов самоочищения и груминга в пантомимической продукции человека / Е.В. Гончаренко, З.Я. Миквабия, С.Н. Аргун, С.Б. Тайсаева, А.А. Джокуа, Е.В. Полякова // Вестник Костромского государственного университета. – 2022. – Т. 27. – № 4. – С. 45-51. DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-4-44-51.
3. Гончаренко Е.В., Тайсаева С.Б., Полякова Е.В. Транс-жесты в пантомимике жертв сексуального насилия и причастных лиц / Е.В. Гончаренко, С.Б. Тайсаева, Е.В. Полякова // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 3(152). – С. 256-262. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.033.
4. Гончаренко Е.В., Тайсаева С.Б., Полякова Е.В. Pes-жесты в пантомимике лиц, скрывающих правду / Е.В. Гончаренко, С.Б. Тайсаева, Е.В. Полякова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2022. – № 3(50). – С. 61-68. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-3-61-68.
5. Гончаренко Е.В., Аргун С.Н. Жесты закрытия в психологической практике и безынструментальной детекции лжи / Е.В. Гончаренко, С.Н. Аргун, С.Б. Тайсаева, А.А. Джокуа, Е.В. Полякова, Е.А. Стус // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 11. – С. 351-353. DOI 10.46320/2073-4506-2022-11-174-351-353.
6. Григорьева М.Е., Голубева М.Г. Окситоцин: строение, синтез, рецепторы и основные эффекты / М.Е. Григорьева, М.Г. Голубева // Нейрохимия. – 2010. – № 2. – С. 93-101.
7. Де Валь Ф. Политика у шимпанзе. Власть и секс приматов / Ф. Де Валь. – М.: Высшая школа экономики, 2022. – 272 с.
8. Дерягина М.А., Бутовская М.Л. Этология приматов / М.А. Дерягина, М.Л. Бутовская. – М.: Изд-во МГУ, 2002. – 192 с.

9. Дубынин В.А. Мозг и его потребности: от питания до признания / В.А. Дубынин. – М.: Альпина нон-фикшн, 2022. – 572 с.
10. Коплик Е.В., Бахмет А.А. Участие базолатеральных отделов миндалины мозга в механизмах устойчивости крыс к эмоциональному стрессу: роль олигопептидов / Е.В. Коплик, А.А. Бахмет, Л.А. Ключева, С.В. Ключкова // Нейрохимия. – 2019. – Т. 36. – № 2. – С. 149-154. DOI: 10.1134/S1027813319020043.
11. Самохвалов В.П. Эволюционная психиатрия (история души и эволюция безумия) / В.П. Самохвалов. – Симферополь: ИМИС-НПФ «Движение», 1993. – 286 с.
12. Сапольски Р. Биология добра и зла. Как наука объясняет наши поступки / Р. Сапольски. – М.: Альпина нон-фикшн, 2021. – 776 с.
13. Симонов П.В. Мотивированный мозг. Высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы общей психологии / П.В. Симонов. – СПб.: Питер, 2023. – 288 с.
14. Тих Н.А. Ранний онтогенез поведения приматов: сравнительно-психологическое исследование / Н.А. Тих. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1966. – 192 с.
15. Тихонов Н.А. Предыстория общества / Н.А. Тихонов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 352 с.
16. Provence S., Lipton R.C. Infants in institutions / Oxford: International University Press; 1962.
17. Schaffer H.R., Emerson P.E. The development of social attachments in infancy / H.R. Schaffer, P.E.Emerson // Society for Research in Child Development. – 1964. – Vol. 29. – P. 1-77.
18. Schaffer H.R., Emerson P.E. Patterns of response to physical in early human development / H.R. Schaffer, P.E.Emerson // Child Psychol Psychiatry. – 1964. – № 6. – Vol. 29. – P. 1-13. DOI:10.1111/j.1469-7610.1964.tb02126.x.

References:

1. Bowlby J. Attachment / J. Bowlby. – М.: Gardariki, 2003. – 477 p.
2. Goncharenko E.V., Mikvabiya Z.Ya. Genesis and psychological role of self-cleaning and grooming gestures in human pantomime production / E.V. Goncharenko, Z.Ya. Mikvabiya, S.N. Argun, S.B. Taisaeva, A.A. Jokua, E.V. Polyakova // Bulletin of Kostroma State University. – 2022. – Vol. 27. – № 4. – Pp. 45-51. DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-4-44-51.
3. Goncharenko E.V., Taisaeva S.B., Polyakova E.V. Trans-gestures in pantomime of victims of sexual violence and involved people / E.V. Goncharenko, S.B. Taisaeva, E.V. Polyakova // Kazan Pedagogical Journal. – 2022. – №

- 3(152). – Pp. 256-262. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.033.
4. Goncharenko E.V., Taisaeva S.B., Polyakova E.V. Pes-gestures in pantomime of persons hiding the truth / E.V. Goncharenko, S.B. Taisaeva, E.V. Polyakova // Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology. – 2022. – № 3(50). – Pp. 61-68. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-3-61-68.
5. Goncharenko E.V., Argun S.N. Closing gestures in psychological practice and instrumental lie detection / E.V. Goncharenko, S.N. Argun, S.B. Taisaeva, A.A. Jokua, E.V. Polyakova, E.A. Stus // Eurasian Legal Journal. – 2022. – № 11. – Pp. 351-353. DOI 10.46320/2073-4506-2022-11-174-351-353.

6. Grigorieva M.E., Golubeva M.G. Oxytocin: structure, synthesis, receptors and main effects / M.E. Grigorieva, M.G. Golubeva // Neurochemistry. - 2010. - № 2. - Pp. 93-101.

7. De Val F. Politics in chimpanzees. The power and sex of primates / F. De Val. - M.: Higher School of Economics, 2022. - 272 p.

8. Deryagina M.A., Butovskaya M.L. Ethology of primates / M.A. Deryagina, M.L. Butovskaya. - M.: Publishing House of Moscow State University, 2002. - 192 p.

9. Dubynin V.A. The brain and its needs: from nutrition to recognition / V.A. Dubynin. - M.: Alpina non-fiction, 2022. - 572 p.

10. Koplik E.V., Bakhmet A.A. Participation of basolateral parts of the amygdala of the brain in the mechanisms of resistance of rats to emotional stress: the role of oligopeptides / E.V. Koplik, A.A. Bakhmet, L.A. Klyueva, S.V. Klochkova // Neurochemistry. - 2019. - Vol. 36. - № 2. - Pp. 149-154. DOI: 10.1134/S1027813319020043.

11. Samokhvalov V.P. Evolutionary psychiatry (the history of the soul and the evolution of insanity) / V.P. Samokhvalov. - Simferopol: IMIS-NPF "Movement", 1993. - 286 p.

12. Sapolski R. Biology of good and evil. How science explains our actions / R. Sapolsky. - M.: Alpina non-fiction, 2021. - 776 p.

13. Simonov P.V. Motivated brain. Higher nervous activity and natural science foundations of general psychology / P.V. Simonov. - St. Petersburg: Peter, 2023. - 288 p.

14. Tih N.A. Early ontogenesis of primate behavior: a comparative psychological study / N.A. Tih. - L.: Publishing House of LSU, 1966. - 192 p.

15. Tikhonov N.A. Prehistory of society / N.A. Tikhonov. - L.: Publishing House of LSU, 1970. - 352 p.

16. Provenca S., Lipton R.C. Infants in institutions / Oxford: International University Press; 1962.

17. Schaffer H.R., Emerson P.E. The development of social attachments in infancy / H.R. Schaffer, P.E. Emerson // Society for Research in Child Development. - 1964. - Vol. 29. - P. 1-77.

18. Schaffer H.R., Emerson P.E. Patterns of response to physical in early human development / H.R. Schaffer, P.E. Emerson // Child Psychol Psychiatry. - 1964. - № 6. - Vol. 29. - P. 1-13. DOI:10.1111/j.1469-7610.1964.tb02126.x.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Гончаренко Елена Вячеславовна (г. Астрахань, Россия), медицинский психолог, Областная детская клиническая больница им. Н.Н. Силищевой, e-mail: lanovaya.s@mail.ru

Аргун София Нодаровна (г. Сухум, Абхазия), младший научный сотрудник, Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии, e-mail: argun_sofiya@mail.ru

Миквабия Зураб Ясонович (г. Сухум, Абхазия), профессор, доктор медицинских наук, Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии, e-mail: primat.ana@mail.ru

Тайсаева Светлана Борисовна (г. Москва, Россия), доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, e-mail: taisaeva@mail.ru

Джокуа Анна Арсеновна (г. Сухум, Абхазия), доцент, кандидат биологических наук, Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии, e-mail: primat.ana@mail.ru

Полякова Елена Викторовна (г. Астрахань, Россия), помощник ректора по организационным вопросам, Астраханский государственный медицинский университет, e-mail: agma.otv@mail.ru



СОЦИОЛОГИЯ

УДК 378.147:378.018.43

Взаимосвязь наукометрии и управления наукой

The relationship between scientometrics and science management

Миненко В.Г., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, minenko170753@mail.ru

Романов Д.А., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, romanovs-s@yandex.ru

Шапошников В.Л., Краснодарский кооперативный институт (филиал) Российского университета кооперации, г. Краснодар, shaposh.vl@mail.ru

Minenko V., Kuban State Technological University, Krasnodar, minenko170753@mail.ru

Romanov D., Kuban State Technological University, Krasnodar, romanovs-s@yandex.ru

Shaposhnikov V., Krasnodar Cooperative Institute (branch) Russian University of Cooperation, Krasnodar, shaposh.vl@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.031

Ключевые слова: наукометрия, функции, социология науки, технология, мониторинг, управление.

Keywords: scientometrics, functions, sociology of science, technology, monitoring, management.

Аннотация. Цель исследования – обоснование роли наукометрии в управлении научной деятельностью на различных уровнях социальной иерархии. Важнейшая задача исследования – выделение функций наукометрии, как симбиоза социологии науки и инфометрии. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью раскрытия потенциала наукометрии в управлении наукой, особенно на уровне научных организаций (в том числе университетов). Авторами статьи выделены функции наукометрии, представлены направления применения наукометрии, отражена взаимосвязь между измерениями в социальных системах и мерами, направленными на повышение успешности научной деятельности. Обосновано, что расширение функций наукометрии связано, прежде всего, с расширением спектра измеряемых показателей; в основе данных измерений – обработка первичной информации о субъектах и результатах исследовательской деятельности. Методы исследования: анализ научной литературы и передового опыта управления научной деятельностью в университетах (бенчмаркинг), методы теории множеств, методы квалиметрии и экспертных оценок, методы математической статистики. Методологические основы исследования: системный, социологический, информационно-когнитивный, квалиметрический и вероятностно-статистический подходы.

Abstract. The purpose of the study is to substantiate the role of scientometrics in the management of scientific activity at various levels of the social hierarchy. The most important task of the research is to identify the functions of scientometrics as a symbiosis of the sociology of science and infometrics. The relevance of this article is due to the need to reveal the potential of scientometrics in the management of science, especially at the level of scientific organizations (including universities). The authors of the article highlighted the functions of scientometrics, presented the directions of application of scientometrics, reflected the relationship between measurements in social systems and measures aimed at increasing the success of scientific activity. It is substantiated that the expansion of the functions of scientometrics is primarily associated with the expansion of the range of measured indicators; the measurement data is based on the processing of primary information about subjects and the results of research activities. Research methods: analysis of scientific literature and best practices in the management of scientific activities at universities (benchmarking), methods of set theory, methods of qualimetry and expert assessments, methods of mathematical statistics. Methodological foundations of the research: systematic, sociological, informational-cognitive, qualimetric and probabilistic-statistical approaches.

Введение. Известно, что наукометрия, как симбиоз инфометрии и социологии науки, давно и прочно завоевала позиции во всём мире [4;5;8-12]. В настоящее время большинство наукометрических показателей основаны на цитируемости. Согласно общепринятым воззрениям, наукометрия изучает развитие науки, в целом, и научную деятельность, в частности, как информационный процесс, что полностью соответствует информационно-когнитивному подходу [2;3;11]. Очевидно, что критериально-диагностический аппарат наукометрии не может включать одни лишь показатели, основанные на цитируемости, хотя они, безусловно, играют ведущую роль. Например, если вуз проводит конференцию, то для оценки результативности научного мероприятия не обязательно применять показатели, основанные на цитируемости (тем более, что труды конференций цитируют с меньшей вероятностью, чем монографии и статьи в журналах). Это могут быть, например, такие показатели, как общее число выступлений, общее число сторонних участников (т.е. не работающих в вузе-организаторе), количество научных организаций, сотрудники которых приняли участие в конференции и т.д. Данные показатели отражают, насколько востребована конференция в научном сообществе. Напомним, что публикация – материализованная «единица» результатов исследовательской деятельности, а цитата – «единица» коммуникаций внутри научного сообщества.

Управление наукой – необходимое (но не всегда достаточное) условие её развития, успешной исследовательской деятельности. Управление наукой не может обойтись без наукометрии: любое социальное управление немислимо без получения достоверной информации [5;7;8;12].

Анализ научной литературы и практики управления научной деятельностью в университетах показал, что применение наукометрии чаще всего сводится к оценке ограниченного числа показателей, на основе которых оценивают деятельность научно-педагогических коллективов и работников. В условиях внедрения так называемого «эффективного» контракта (а его в той или иной форме применяют в подавляющем большинстве вузов) наукометрия выполняет, в основном, мотивационно-целевую функцию, т.е. ориентирует работников на достижение «премиальных» показателей. Аналогично, при расследовании комиссиями деятельности заведующих кафедрами также оценивают некие утверждённые целевые ориентиры, к которым

должен «стремиться» управляемый коллектив (например, среднее число статей на одного научно-педагогического работника за пять лет). Наблюдается управленческий примитивизм: используют ограниченный набор показателей и реализуют практически единственную функцию наукометрии. В рамках научно-прикладной проблемы нельзя не упомянуть о таком социальном бедствии, как стремление искусственно «улучшить» индекс Хирша, с целью «завоевания позиций» (премиальные выплаты, избрание на вакантную должность и т.д.).

Парадоксальность ситуации усиливается по двум причинам. Во-первых, современные информационные технологии позволяют осуществлять всесторонний сбор и комплексную обработку информации о субъектах научной деятельности и её результатах. Нельзя не отметить о возможности реализации мониторинговых технологий управления, особенно в условиях цифровой научно-образовательной среды. Напомним, что мониторинг в любой сфере – информационный механизм управления, интегрирующий необходимые информационные процессы (получение и фактической, и модельной информации [3;5-7]). Во-вторых, наукометрия, как симбиоз социологии науки и инфометрии, «шагнула далеко вперёд» даже по сравнению с началом нынешнего века (тем более, по сравнению с периодом основания); набор наукометрических параметров постоянно расширяется.

Таким образом, возможности наукометрии используются не в полной мере в управлении наукой. *Проблема исследования* – вопрос: каким образом расширить роль наукометрии в управлении научной деятельностью? *Цель исследования* – обоснование роли наукометрии в управлении научной деятельностью на различных уровнях социальной иерархии. *Важнейшая задача исследования* – выделение функций наукометрии, как симбиоза социологии науки и инфометрии. *Объект исследования* – управление научной деятельностью в университетах, *предмет исследования* – роль наукометрии в управлении наукой.

Материалы и методы исследования. Применявшиеся методы исследования: анализ научной литературы и передового опыта управления научной деятельностью в университетах (бенчмаркинг), методы теории множеств, методы квалиметрии и экспертных оценок, методы математической статистики. Методологические основы исследования:

системный подход (рассматривает наукометрию в её тесной связи с мониторингом исследовательской деятельности, а мониторинг – как информационный механизм управления), социологический подход (рассматривает научное сообщество, в целом, и научные коллективы, в частности, как социальные системы [1]), информационно-когнитивный подход (рассматривает развитие науки, в целом, и исследовательскую деятельность, в частности, как информационные процессы [2;5]), квалиметрический подход (провозглашает необходимость многокритериальной диагностики исследовательской деятельности) и вероятностно-статистический подход (рассматривает диагностику наукометрического параметра как статистическое измерение, основанное на обработке первичной информации).

Результаты исследования. Авторами настоящей статьи выделены функции наукометрии, полноценная реализация которых позволит повысить её роль в управлении наукой. Это, прежде всего, стимулирующая (мотивационно-целевая), экономическая, контролирующая, диагностическая (оценочная), каузальная, плано-прогностическая, информационно-аналитическая, регулятивно-этическая, рефлексивная, организующая, развивающая, ассимиляционная, компаративная, паттерная (эталонная), интегрирующая, консолидирующая, дифференцирующая и компенсаторная. Рассмотрим их.

Мотивационно-целевая функция стимулирует руководство научно-образовательной среды к эффективной организации научной деятельности (с учётом её взаимосвязей с иными видами деятельности, в том числе учебной и методической), а научных работников – к систематической результативной исследовательской деятельности. Она в наибольшей мере проявляется при оценке (со стороны специально организованных комиссий) деятельности заведующих кафедрами, при начислении выплат стимулирующего характера (премий) научным работникам и при их избрании на вакантную должность.

Экономическая функция наукометрии позволяет оценить кадровую безопасность научных организаций (например, какими будут последствия в случае потери лучших научных работников), качество человеческого капитала (т.е. научных работников), интенсивность и качество труда научных работников (следовательно, и их адекватную заработную плату), конкурентоспособность научно-образовательной среды и т.д. Не следует думать,

что экономическая функция связана с оценкой экономического эффекта от научных исследований (наукометрия как раз возникла как альтернатива прямой оценке экономического эффекта). Но экономических аспектов и самих университетов, как научно-образовательных сред, и процесса их функционирования, великое множество, и игнорировать возможности наукометрии, как минимум, странно. Отметим, что для оценки трудозатрат техников и инженеров-программистов основали метрологию программного обеспечения (хотя бедствий «достаточно» и в этой области). Почему бы не сориентировать наукометрию на диагностику экономических аспектов? Особенно важно отметить конкурентоспособность вузов. Например, разве не отражает индекс Хирша университета по ядру РИНЦ его конкурентоспособность в масштабах страны, а по Scopus – в международном масштабе (помимо, например, рейтинга Webometrics)? Вузov и в мире, и в России, и даже в отдельном регионе – великое множество, следовательно, весьма важно определить, какой вуз является флагманом. Например, ведущие вузы Краснодарского края имеют более высокие, по сравнению с другими вузами Кубани, значения наукометрических показателей.

Приведём пример задачи для оценки кадровой безопасности научного коллектива. Известны индексы Хирша научных работников (массив чисел). Определить i -индекс научного коллектива. Каким станет i -индекс научного коллектива, если коллектив потеряет M научных работников с высшими значениями индекса Хирша? Какова вероятность сохранить в этом случае результативность исследовательской деятельности на прежнем уровне?

Контролирующая функция – получение первичной информации о субъектах и результатах исследовательской деятельности. Отметим, что оцениваемые наукометрические показатели (в том числе индекс Хирша) чаще всего не являются первичной информацией. Первичной информацией чаще всего является база данных (а также иные виды информационного обеспечения), обработка которой позволит оценить наукометрические показатели. Например, чтобы вычислить индекс Хирша научного работника, необходимо иметь массив цитируемости его научных публикаций, чтобы иметь указанный массив, необходимо иметь базу данных (точнее, фрагмент базы данных) о публикациях работника и цитатах на них; соответственно, идентификация цитат (ссылок) из публикаций – также очень сложный

процесс обработки информации (хотя ряд приёмов позволяют её упростить, например, введение doi, EDN и т.д.).

Диагностическая функция – оценка (измерение) наукометрических параметров по линейной шкале, а также состояния исследовательской деятельности субъекта (работника или социума) по линейной и/или нелинейной шкале. Диагностика всегда алгоритмична (тем более, если реализуется посредством цифровых систем). Отметим, что диагностика может быть многоэтапной. Например, чтобы оценить i-индекс научного коллектива, необходимо вначале оценить индивидуальные индексы Хирша работников.

Если диагностику производят по нелинейным шкалам, то речь идёт не об оценке (измерении), а об идентификации состояния. Например, для научного коллектива оценены по линейным шкалам ряд показателей, которые трансформировали в значения по нелинейным шкалам (например, «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо»). Благодаря решающим правилам (термин прикладной математики) возможно оценить общее состояние исследовательской деятельности коллектива (например, пять возможных состояний – кризисное, предкризисное, нормальное, благополучное, процветающее). Дефицит объёма статьи не позволяет привести пример идентификации общего состояния исследовательской деятельности на основе оценки наукометрических показателей.

Каузальная функция – выявление причинно-следственных связей, определение значимых факторов результативности исследовательской деятельности, а также повышения социально-профессиональной компетентности (в более широком смысле – конкурентоспособности) научных работников. Например, от каких факторов зависит результативность исследовательской деятельности в университете? Но для того, чтобы выявлять причинно-следственные связи (для точных наук – факторные детерминации), необходимо чётко знать, о каких параметрах идёт речь. В приведённом выше примере необходимо значить, что следует считать критерием (или критериями) успешности исследовательской деятельности университета. Европейские специалисты дают чёткий ответ на этот вопрос: критерий успешности исследовательской деятельности европейского университета – число статей в журналах топ-25 [8]. Авторы настоящей статьи считают дозволительным напомнить известные слова Сенеки: если неизвестен порт приписки

корабля, то никакой ветер не будет ему попутным.

Возникает вопрос: к какой категории относить величины-факторы, а к какой – величины-отклики? Очевидно, отклик (совокупность целевых параметров, зависимых величин) обязательно должен включать наукометрические показатели. Безусловно, «идеальный» случай таков: и среди факторов, и среди откликов присутствуют наукометрические параметры. Не следует забывать также о том, что речь идёт о социальных системах (наука – социальный институт!), для которых характерны два важных свойства. Во-первых, это зависимость состояния в данный момент времени от состояний в предыдущие моменты времени. Например, странно ожидать от научного коллектива, у которого очень низкие наукометрические показатели (например, две статьи в течение года), что через небольшой промежуток времени он станет «передовым». Во-вторых, одни и те же величины могут быть и факторами, и откликами. Например, публикации (особенно высокого качества), с одной стороны, являются откликом (целевым ориентиром). Но, с другой стороны, они являются фактором, т.е. информационно-когнитивной базой для дальнейшей исследовательской деятельности (нельзя опираться «ни на что»).

Планово-прогностическая функция заключается в прогнозировании исследовательской деятельности, планировании результатов, а также в подборе методов и средств (можно сказать, планировании) достижения целевых значений параметров. Безусловно, и планирование, и прогнозирование – разновидности моделирования, а не измерения, предназначенные отвечать на вопросы «Как должно быть?» и «Как будет?», а не «Как есть?». Без наличия критериев невозможно осуществлять ни планирование, ни прогнозирование (нечего планировать и/или прогнозировать). При прогнозировании оценивают вероятность достижения определённых значений определённых параметров, а также риски выполнения исследовательских проектов. Например, если индекс Хирша вуза по ядру РИНЦ равна 10, то какова вероятность, что через год она будет не менее 11? Планирование научно-исследовательской работы на пять лет и на год в вузах стали стандартными мероприятиями, и плановые показатели чаще всего являются наукометрическими.

Организирующая функция – организация исследовательской деятельности научно-образовательных сред, научных работников и

коллективов. Это, прежде всего, задание целевых ориентиров исследовательской деятельности, создание условий для их достижения, формирование культуры деятельности (для коллективов – организационной и синергетической культуры).

Регулятивно-этическая функция – сопоставление фактических и ожидаемых результатов исследовательской деятельности, принятие решений, своевременная коррекция деятельности, предупреждение (профилактика) негативных тенденций в функционировании субъекта исследовательской деятельности. Кроме того, ориентирует субъектов исследовательской деятельности на корпоративную ответственность, а также соблюдение этических норм исследовательской деятельности. Например, научный работник должен осознавать, что публикацией результатов исследований в ядре РИНЦ или Scopus он укрепляет авторитет вуза (задать вопрос: какой вклад я внесу своей деятельностью в достижение целевых показателей вуза, в повышение его конкурентоспособности?). Приведём интересный пример. Если индекс Хирша научного работника равен 24, а i-индекс организации – 22, то он играет роль в повышении рейтинга вуза. Другой пример. Сотрудник вуза должен ориентироваться на то, чтобы его публикации не были ретрагированы, т.к. это снижает не только его репутацию, но и репутацию вуза. Отметим, что число ретрагированных публикаций также можно считать наукометрическим критерием (разумеется, «вредным»).

Информационно-аналитическая функция обеспечивает вариативную трактовку исследовательской деятельности (в более широком понимании – функционирования её субъектов, т.е. работников, коллективов, организаций), её связи с иными видами деятельности (особенно с учебной и методической, если речь идёт о вузе), вариативное видение путей по повышению её эффективности. Кроме того, данная функция направлена на выявление тенденций функционирования субъекта исследовательской деятельности. Например, для научного работника можно выявить его постоянных соавторов, т.е. научных работников, с которыми он сотрудничает.

Рефлексивная функция позволяет субъекту (научному работнику, коллективу или организации) произвести самоанализ исследовательской деятельности, но для этого также необходимы наукометрические параметры (как критерии, так и факторы успешности).

Развивающая функция направлена на улучшение исследовательской деятельности, повышение её качества и интенсивности (для этого также необходимы критерии).

Интегрирующая функция позволяет объединить мониторинговую информацию. Это и порции информации, отражающие исследовательскую деятельность субъекта, и элементы информации, отражающие иные виды деятельности. Указанная функция обеспечивает технологическое единство всех видов мониторинга, как механизма управления научно-образовательными средами. Например, оценив результативность исследовательской и методической деятельности научно-образовательной среды, можно диагностировать её научный потенциал, влияние исследовательской деятельности на методическую (например, как результаты исследований отражаются в содержании обучения), конкурентоспособность и т.д.

Консолидирующая функция – объединение усилий общества и субъекта управления наукой для решения задач, связанных с указанным управлением. Именно высокоразвитое общество даёт возможности для построения системы мониторинга исследовательской деятельности. Это и критериально-диагностический аппарат, и современные информационные технологии и т.д. Наукометрия стимулирует развитие современных технологий и научных знаний, и за это ответственно общество. Но от субъекта управления зависит, в какой мере будет использован этот потенциал (или вообще будет наблюдаться управленческий примитивизм).

Ассимиляционная функция поддерживает стремление субъекта исследовательской деятельности (работника, коллектива, организации) принять ценности, цели и нормы научного сообщества как свои собственные, желание быть неотъемлемой частью научного сообщества. Например, такой показатель, как индекс Хирша по ядру РИНЦ ориентирует работника или коллектив на интеграцию в элитное научное сообщество России. Приведём другой интересный пример. Число цитируемых субъектом научных публикаций (с учётом их весомости и современности) также можно считать наукометрическим показателем. Если в библиографии отсутствуют источники на иностранных языках, вероятней всего, авторы публикации не понимают, что наука – интернациональное явление.

Дифференцирующая функция позволяет различать субъекты и результаты исследовательской деятельности. Любые

критерии, тем более, измеряемые по линейным шкалам, должны обладать дифференцирующей способностью, т.е. варьироваться в широких диапазонах. Приведём интересный пример. Если взять такой критерий университета, как число работающих в нём лауреатов Нобелевской премии (рекомендуется Шанхайским рейтингом), то для большинства регионов России он не будет обладать дифференцирующей способностью (у всех вузов во многих регионах его значение будет равно нулю). Чуть более высокой дифференцирующей способностью для российских вузов будет обладать такой параметр (предложен в работе [8]), как число публикаций в международных журналах топ-25. Но реальной дифференцирующей способностью обладают индексы Хирша российских вузов по Scopus, по ядру РИНЦ и по РИНЦ. Другой вопрос – достоверность результатов измерения (например, возможность манипуляции индексом Хирша), но это отдельная проблема. Кроме того, по результатам оценки наукометрических показателей возможно производить кластерный анализ однотипных субъектов исследовательской деятельности. Очевидно следующее: чем больше кластеров (непересекающихся подмножеств) получено, тем большей дифференцирующей способностью обладают критерии.

Компаративная функция позволяет сравнить (по одним и тем же показателям) результативность исследовательской деятельности различных научных работников и коллективов, а также оценить динамику исследовательской деятельности для одного и того же субъекта (работника или коллектива). Но, во-первых, сравнивать возможно лишь субъекты одного уровня социальной иерархии. Например, нелепо сравнивать научно-образовательную микросреду кафедры с научно-образовательной макросредой университета. Во-вторых, сравнивать различные субъекты следует с особой осторожностью. Гораздо целесообразнее сравнивать для одного и того же субъекта его текущее и предыдущие состояния, т.е. оценивать динамику («сравни себя с собой вчерашним»). Например, индекс Хирша научного коллектива по ядру РИНЦ был равен 0, а стал равным 2, и это однозначно отражает прогресс исследовательской деятельности.

К компаративной и стимулирующей функциям близка паттерральная. Это – задание субъекту исследовательской деятельности некоего эталона, к которому необходимо стремиться. Но для задания эталона необходимо понимать, о каких показателях идёт речь. Например, едва ли эталоном («образцом для

подражания») можно считать научного работника, у которого индекс Хирша по Российскому индексу научного цитирования (РИНЦ) равен 30, тем более, если имеются явные признаки его сфабрикованности. Гораздо лучше, чтобы эталоном служил научный работник с индексом Хирша по ядру РИНЦ, равным 8 (он интегрирован в элитное научное сообщество России). Отметим, что отличие от компаративной функции – в том, что речь идёт о сравнении фактических состояний субъектов исследовательской деятельности («как есть?»); в то же время, эталонная функция предполагает сравнение с паттерральным состоянием («как должно быть?»). Безусловно, понятие эталона относительно и зависит от социальной системы. Например, нельзя ставить в один ряд эталонных научных работников национального исследовательского университета, федерального университета и «обычного» вуза. То же самое верно относительно научных коллективов. Но очевидно, что без эталона невозможно развитие. Авторы настоящей статьи считают допустимым напомнить известные слова Соломона: там, где нет видения, народ погибает.

Компенсаторная функция позволяет (до определённой степени) нивелировать (восполнять) недостаточную разработанность инструментария (методов и средств) для диагностики определённых параметров. Это, прежде всего, показатели, которые необходимо оценивать с экономических, социологических, социально-психологических или психолого-педагогических позиций (не лишним будет напомнить, что наукометрия изначально и возникла для того, чтобы сгладить трудности в оценке экономических аспектов). Приведём интересные примеры.

Первый пример – оценка синергизма научного коллектива (т.е. эффекта от объединения отдельных научных работников в коллектив). Безусловно, синергизм научного коллектива необходимо оценивать с социологических позиций. Но что делать, если социологические критерии разработаны не в должной мере? В этом случае «выручают» наукометрические критерии: $\alpha_1 = \text{card}(g')$ и $\alpha_2 = \frac{\text{card}(g)}{\text{card}(g - g')}$, если $g \neq g'$, где g – общее множество публикаций, релевантных анализируемому коллективу, g' – множество результатов, полученных благодаря сотрудничеству членов научного коллектива, card – мощность множества. Более точные критерии (дефицит объёма статьи не позволяет их

привести) учитывают различные аспекты публикаций.

Второй пример – коммуникативность научного работника, его социальная валентность (отражает его коммуникации в социальном пространстве, т.е. социальные связи с другими людьми). Проще всего её оценить как число соавторов публикаций анализируемого научного работника (разве они не отражают его социальные связи?). Продуктивность социальных связей научного работника можно вычислить с помощью метода каменной осыпи: она равна L , если не менее чем с L другими научными работниками у анализируемого работника не менее чем L совместных публикаций с каждым.

Авторы статьи также считают выделить направления использования наукометрии в управлении наукой: анализ публикационной активности субъектов исследовательской деятельности; оценка признанности субъекта научным сообществом (многие показатели, основанные на цитируемости, в том числе индекс Хирша); анализ интернационализации научной деятельности (организация и участие в международных конференциях, статьи в зарубежных журналах и журналах международного значения, использование в библиографических списках источников на иностранном языке и т.д.); диагностика синергизма научного коллектива; диагностика компетенций и личностно-профессиональных качеств научных работников (прежде всего – исследовательской компетентности [7]); диагностика конкурентоспособности научного коллектива, его эффективности и т.д.

Заключение. Наукометрия, как симбиоз инфометрии и социологии науки, может и должна быть научно-технологической платформой управления наукой. В настоящее время

необходим не «отказ» от наукометрии, а, наоборот, расширение её функций и спектра направлений. Наукометрию необходимо выводить на принципиально новый уровень, требуемый жизнью. Чтобы наукометрия была полноценным инструментом мониторинга исследовательской деятельности (следовательно, и управления наукой), необходимо расширение её функциональных возможностей. Но для этого следует понять: одних лишь традиционных показателей, основанных на цитируемости, особенно индекса Хирша, явно недостаточно (да и сам индекс Хирша используют не во всех его разновидностях). В условиях цифровой экономики необходимо полноценно использовать возможности современных информационных технологий. Что же в действительности наблюдаем? Узкий спектр применяемых цифровых средств и методов обработки информации. Так, например, для вычисления индекса Хирша используется лишь такая возможность автоматизированного системно-когнитивного анализа, как автоматизация метода каменной осыпи. Таким образом, наукометрию, которая должна быть полноценным механизмом мониторинга и управления, дискредитируют управленческий примитивизм, узость фактически используемых показателей, ограниченный спектр функций и технологических возможностей. В настоящее время в управлении наукой реализуются, преимущественно, диагностическая и стимулирующая функции наукометрии, а этого явно недостаточно для эффективного управления. Также очевидно, что наукометрия, мониторинг исследовательской деятельности и управление наукой должны быть синхронны друг другу.

Перспективы дальнейших исследований – разработка онтологических моделей мониторинга исследовательской деятельности в университетах.

Литература:

1. Зборовский Г.Е. Научно-педагогические работники как социальная общность в меняющихся условиях академического развития / Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 5. – С. 147-180.
2. Левина Е.Ю. Методология информационно-когнитивного подхода к управлению развитием высшего образования / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 17-21.
3. Маркеева А.В. Большие данные как исследовательская технология: возможности и ограничения применения в современной управленческой практике / А.В. Маркеева, О.В. Гавриленко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 12(92). – С. 94-103.

4. Осипов П.Н. Индекс Хирша как стимул публикационной активности / П.Н. Осипов // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 7-14.
5. Романов Д.А. Современные модели и методы диагностики исследовательской деятельности в образовательных учреждениях: монография / Д.А. Романов, А.Н. Дроздов. – Краснодар: КубГТУ, 2018. – 210 с.
6. Хаперская А.В. Электронная обучающая платформа и педагогический мониторинг в условиях цифровой трансформации / А.В. Хаперская, М.Г. Минин // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 4. – С. 131-138.
7. Шапошникова Т.Л. Диагностика компетенций

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

8. Bonaccorsi A. and Secondi L. (2017) “The determinants of research performance in European universities: a large scale multilevel analysis”, *Scientometrics*, 112, pp. 1147-1178.

9. Khor K.A., & Yu L.G. (2016) “Influence of international coauthorship on the research citation impact of young universities”, *Scientometrics*, 107, pp. 1095–1110.

10. Klaić A., Burtscher M.J., Jonas K. (2020)

Fostering Team Innovation and Learning by Means of Team-centric Transformational Leadership: the Role of Teamwork Quality. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Vol. 93. No. 4: 942-966.

11. Reyes G.E., Govers M. and Ruwaard D. (2018) “A Mathematical and Conceptual Model Regarding Social Inclusion and Social Leverage”, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 9, No 3, pp. 9-16.

12. Yang G., Fukuyama H., Song Y. (2018) “Measuring the inefficiency of Chinese research universities based on a two-stage network DEA model”, *Journal of Informetrics*, Vol. 12, pp. 10-30.

References:

1. Zborovsky G.E. Scientific and pedagogical personnel as a social community in the changing conditions of academic development / G.E. Zborovsky, P.A. Ambarova // *Education and science*. – 2022. – Vol. 24. – № 5. – Pp. 147-180.

2. Levina E.Yu. Methodology of information and cognitive approach to management of higher education development / E.Yu. Levina // *Kazan Pedagogical Journal*. – 2018. – № 3. – Pp. 17-21.

3. Markeeva A.V. Big data as a research technology: possibilities and limitations of application in modern management practice / A.V. Markeeva, O.V. Gavrilenko // *Society: sociology, psychology, pedagogy*. – 2021. – № 12(92). – Pp. 94-103.

4. Osipov P.N. Hirsch index as a stimulus of publication activity / P.N. Osipov // *Kazan Pedagogical Journal*. – 2022. – № 6. – Pp. 7-14.

5. Romanov D.A. Modern models and methods of diagnostics of research activity in educational institutions: monograph / D.A. Romanov, A.N. Drozdov. – Krasnodar: KubSTU, 2018. – 210 p.

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

7. Shaposhnikova T.L. Diagnostics of competencies, and personal and professional qualities of students based on infometry / T.L. Shaposhnikova, V.V. Vyazankova, T.G. Tedoradze // *Scientific notes of the P.F. Lesgaft University*. – 2020. – № 10(188). – Pp. 428-435.

8. Bonaccorsi A. and Sekondi L. (2017) “Determinants of the effectiveness of scientific research in European universities: large-scale multilevel analysis”, *Scientometrics*, 112, pp. 1147-1178.

9. Khor K.A., & Yu. L.G. (2016) “The influence of international co-authorship on the citation of research of young universities”, *Scientometrics*, 107, p. 1095-1110.

10. Klaić A., Burtscher M.J., Jonas K. (2020) Stimulating team innovation and learning through team-oriented transformational leadership: the role of teamwork quality. *Journal of Professional and Organizational Psychology*. Volume 93. No. 4: 942-966.

11. Reyes G.E., Govers M. and Ruvard D. (2018) “Mathematical and conceptual model of social integration and social levers”, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Volume 9, No. 3, pp. 9-16.

12. Yang G., Fukuyama H., Song Yu. (2018) “Measuring the inefficiency of Chinese research universities based on a two-stage DEA network model”, *Journal of Informetrics*, Volume 12, pp. 10-30.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы

Сведения об авторах:

Миненко Вячеслав Геннадьевич (г. Краснодар, Россия), кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры физики Института фундаментальных наук, Кубанский государственный технологический университет, e-mail: minenko170753@mail.ru

Романов Дмитрий Александрович (г. Краснодар, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физики Института фундаментальных наук, Кубанский государственный технологический университет, e-mail: romanovs-s@yandex.ru

Шапошников Валерий Леонидович (г. Краснодар, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент кафедры бухгалтерского учёта и информационных технологий, Краснодарский кооперативный институт (филиал) Российского университета кооперации, e-mail: shaposh.vl@mail.ru

УДК 316.47

Диалог рынка образовательных услуг и рынка труда

Dialogue of the educational services market and the labor market

Бовкунова А.В., Белгородский государственный национальный исследовательский университет, bovkunova@bsu.edu.ru

Богданов Д.Е., Белгородский государственный национальный исследовательский университет, bogdanov_d@bsu.edu.ru

Гальцев А.В., Белгородский государственный национальный исследовательский университет, galtsev@bsu.edu.ru

Bovkunova A., Belgorod National Research University, bovkunova@bsu.edu.ru

Bogdanov D., Belgorod National Research University, bogdanov_d@bsu.edu.ru

Galtsev A., Belgorod National Research University, galtsev@bsu.edu.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.032

Ключевые слова: выпускники, занятость, образование, рынок образовательных услуг, рынок труда.

Keywords: graduates, employment, education, educational services market, labor market.

Аннотация. Рынок образовательных услуг напрямую связан со стремительно меняющимся рынком труда, поэтому он также должен своевременно отвечать всем стоящим перед ним вызовам. Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в обществе всё чаще поднимается вопрос о ведении карьерной траектории обучающихся образовательных учреждений, дальнейшем трудоустройстве выпускников, о мерах, способствующих закреплению специалистов за определенными предприятиями и организациями. Исследований по данной теме наблюдается немало, но показатели этого вопроса динамичные, поэтому научная проблема требует регулярного обновления и раскрытия. Цель данной статьи – на примере Белгородского государственного национального исследовательского университета (НИУ «БелГУ») продемонстрировать выработанный процесс взаимодействия вуза с работодателями по вопросу содействия выпускникам университета в трудоустройстве, что способствует снижению проблем разбалансированности спроса и предложения на рынке труда. Научные работы в данном направлении ведут к поиску решения проблемы дисбаланса между спросом и предложением труда.

Abstract. The market of educational services is directly related to the rapidly changing labor market, so it must also promptly respond to all the challenges it faces. The relevance of the chosen topic is due to the fact that in recent years the society has increasingly raised the issue of maintaining a career path for students of educational institutions, further employment of graduates, and measures that contribute to securing specialists for certain enterprises and organizations. There is a lot of research on this topic, but the indicators of this issue are dynamic, so the scientific problem requires regular updating and disclosure. The purpose of this article is to demonstrate, using the example of the Belgorod State National Research University (NRU "BelsU"), the developed process of interaction between the university and employers on the issue of assisting university graduates in finding employment, which helps to reduce the problems of imbalance in supply and demand in the labor market. Scientific works in this direction lead to the search for a solution to the problem of imbalance between labor demand and supply.

Введение. Баланс между рынком труда и рынком образовательных услуг является одним из условий успешного функционирования и развития экономики страны и региона. Сильные и частые колебания спроса на рабочую силу и предложения квалифицированных специалистов (выпускников образовательных организаций)

порождают многочисленные проблемы, усиливают динамизм и противоречивость социально-экономических процессов в современном российском обществе, увеличивают масштаб и продолжительность регистрируемой и скрытой безработицы среди молодого поколения, усложняют условия начала трудовой

деятельности для выпускников учебных заведений, ухудшают моральный климат в обществе [7, с.75]. Следствие этих процессов – уход трудящегося молодого поколения в зону «теневого экономики» и потеря государством значительной части квалифицированной рабочей силы, потенциально способной принимать эффективное участие в экономическом развитии страны. Трудов по данной тематике существует немало, вопрос рассматривается исследователями на протяжении нескольких лет, при этом актуальность не угасает ввиду динамичного развития общества.

Материалы и методы исследования. Результаты отечественных исследований рынка труда свидетельствуют, что сегодняшний уровень предложения рабочей силой количественно и качественно не удовлетворяют потребности отечественной экономики [3, с.114-115]. В этой связи, проявляются существенные диспропорции между спросом и предложением рабочей силы. Именно поэтому высок спрос на получение второго и последующего образования, прохождение обучения по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации, профессиональной переподготовки, чтобы в дальнейшем иметь больше шансов на трудоустройство, а пятая часть молодых людей уже в первый год работы после получения образования увольняется и меняет сферу деятельности ввиду неудовлетворённости профессией и характером деятельности [6, с.62].

При этом работодатели, стремясь обеспечить выполнение задач своих организаций, сталкиваются в таком случае с некоторыми проблемами. К ним можно отнести: несоответствие компетенций начинающих молодых специалистов предъявляемым на рабочих местах требованиям; неподатливость установившейся за долгие годы системы образования страны к новым вызовам развития рынка и быстро меняющимся темпам; необходимость проведения дополнительного обучения и переобучения молодых специалистов, что влечёт потерю времени и денежных средств предприятия; недостаток актуальных образовательных программ, по которым ведётся подготовка будущих специалистов. Именно поэтому решать данную проблему необходимо комплексно.

Рынок труда меняется быстрее, чем проходит цикл образовательного процесса: руководствуясь репутацией учебного заведения и престижностью той или иной профессии, спустя несколько лет обучения специалист может обнаружить, что спрос на профессию значительно снизился, а на

рынке труда чувствуется недостаток иных профессионалов, или же за этот период в худшую сторону изменился уровень оплаты труда для молодых специалистов. В то же время профессиональное поле может быть циклично: те профессии, которые уходили с рынка труда, возвращаются, но уже в ином качестве.

Система высшего образования должна обладать высоким уровнем адаптивности в отношении изменения спроса на те или иные специальности на рынке труда. Стоит подчеркнуть, что основным потребителем образовательных услуг выступает молодежь. Именно эта возрастная группа наиболее подвержена риску выбора специальностей, которые в будущем окажутся неконкурентными на рынке труда. Причинами этому является недостаток информации о возможностях получения образования и трудоустройства, искаженное представление о престижности отдельных специальностей, неспособность прогнозировать будущие изменения рынка труда [9, с.142]. При этом последняя проблема только усугубляется в зависимости от длительности образовательного процесса, поскольку получение, например, диплома магистратуры, требует обучение суммарно в течение целых 6 лет.

В этом случае возможность прогнозирования потребностей общества и государства в квалифицированных специалистах определенной профессии и определенного уровня подготовки является важной задачей, стоящей перед органами исполнительной власти области и государства и образовательными организациями. Важно подчеркнуть, что именно работодатели являются основными потребителями итоговых результатов образовательного процесса, которые принимают на работу молодых специалистов. Вместе с тем, участие работодателей в образовательном процессе весьма ограничено. Чаще всего они не могут оказывать на данную сферу какого-либо значимого влияния, не говоря уже о регулятивной функции. В этой ситуации большую роль и важнейшее значение при взаимодействии рынка труда и рынка образования имеет точечная работа учебных заведений с предприятиями, организациями, трудовыми объединениями региона.

Любое образовательное учреждение заинтересовано не только в том, чтобы привлекать абитуриентов и предлагать им образовательные услуги, но также в том, чтобы помочь вчерашнему студенту и сегодняшнему выпускнику сделать первый шаг и найти своё место в профессии. Поэтому университетам нужно быть заинтересованными и в том, чтобы

предлагаемые им услуги и образовательные программы соответствовали не только федеральными государственными образовательным стандартам, а ещё и актуальным требованиям рынка труда, поскольку от подготовки студента и полученных им практических навыков зависит успех трудоустройства и дальнейший карьерный рост, а также развитие сотрудничества вуза с той или иной организацией и предприятием [8, с.100].

Рынки труда и образования тесно связаны между собой, что выражается, прежде всего, в изменениях спроса и предложения на отдельные профессии. В лучшем случае эта взаимосвязь должна находить отражение в увеличении предложения на рынке образовательных услуг по отдельным специальностям, на которые существенно возрастает уровень спроса на рынке труда [5, с.2]. Таким образом, динамика спроса на рынке труда является важнейшим фактором формирования рынка образовательных услуг. Вместе с тем, для развития данной взаимосвязи должны быть учтены некоторые условия. Во-первых, рынок образовательных услуг должен быть эластичным, способным подстраиваться под изменения рынка труда. Во-вторых, изменения на рынке труда должны быть прогнозируемыми, хотя бы в кратко и среднесрочной перспективе. Для выполнения этих условий необходимо согласование интересов и взаимодействие рынка труда, рынка предоставления образовательных услуг и системы государственного управления.

Знания выпускника воспринимаются работодателями как отправная точка для дальнейшего обучения: в современных условиях требуется несколько лет, чтобы стать полноценным работником. В такой ситуации одними из важнейших качеств, на которые работодатели изначально обращают внимание, является скорость усвоения новых знаний и высокий уровень общей подготовки работников.

Согласно публикуемым статистическим данным Федеральной службы государственной статистики (Итоги выборочного обследования рабочей силы) около 63% выпускников в итоге трудоустраиваются по специальности. Вместе с тем, по итогам 2019 года у 37% выпускников высших учебных заведений основное место работы не соответствовало имеющемуся диплому. Похожая статистика наблюдалась и ранее. Так за 2015–2017 гг. в среднем около 34% выпускников осуществляли свою профессиональную деятельность не по специальности [2, с.1255].

В 2020 году Всероссийским научно-исследовательским институтом труда был

организован опрос, проведенный с целью разработки практических рекомендаций, направленных на содействие трудоустройству по специальности выпускников высших учебных заведений. В социологическом исследовании приняли участие выпускники вузов г. Москвы, г. Санкт-Петербург, Московской, Самарской, Саратовской, Курской, Тверской, Пензенской областей, Республики Татарстан. По итогам исследования было выявлено, что 91% выпускников высших учебных заведений вообще не получали какой-либо помощи от центра карьера вуза, который они закончили, или службы занятости населения. Какое-либо содействие в трудоустройстве со стороны центров карьеры получили лишь 6% респондентов [2, с.1256]. Результаты опроса свидетельствуют, с одной стороны, о низкой заинтересованности вузов в сопровождении процесса трудоустройства выпускников непосредственно после их выпуска, с другой стороны, о недостаточном уровне взаимодействия университетов и потенциальных работодателей для молодых специалистов.

Результаты. Тенденция сотрудничества рынка труда и рынка предоставления образовательных услуг демонстрируется на примере Белгородского государственного национального исследовательского университета (далее – НИУ «БелГУ»). Чтобы студенты могли уже с первого курса выстраивать свой персональный карьерный трек, в НИУ «БелГУ» на протяжении вот уже более 10 лет ведёт свою работу Центр профессиональной карьеры (далее – ЦПК), главные задачи которого: сопровождение целевого обучения, содействие занятости, профессиональной ориентации и социальной адаптации студентов и выпускников университета, организация практик и трудоустройство выпускников вуза, то есть выстраивание персонального карьерного пути будущих специалистов с момента поступления в вуз до выпуска, формирование такой модели взаимодействия студентов и работодателей, при которой совпадут ожидания и возможности обеих сторон.

За 10 лет специалистами ЦПК проведено более 300 карьерных мероприятий разного уровня и разослано свыше 50 тысяч вакансий. Благодаря работе ЦПК сегодня кадровыми партнёрами НИУ «БелГУ» являются порядка 1000 предприятий, организаций и компаний различного типа Белгородской области и соседних регионов страны.

Многие годы активно действуют такие виды, формы и инструменты вышеуказанного

взаимодействия: организация ежегодных организационных мероприятий, проведение совместных научно-практических конференций и форумов, участие работодателей в практической подготовке студентов и проведении лекционных занятий, организация приёма по целевым договорам, участие бизнеса в обновлении материально-технической базы вуза, членство и участие в попечительских, наблюдательных советах, создание на базе университета совместных тематических и именных аудиторий, центров, ведение деятельности кафедр практической подготовки студентов на базе сторонних учреждений – всё это делается для того, чтобы студенты за период своего обучения в вузе могли полноценно погрузиться в будущую профессию. Университет возводит в приоритет практикоориентированное обучение, в результате чего студенты могут постигать основы профессии на практике самостоятельно.

ЦПК ведёт работу по сбору, анализу, обобщению и размещению на официальных ресурсах информации о состоянии рынка труда, тенденциях экономического развития региона, предъявляемых к соискателям рабочих мест требованиях, банке вакансий по предлагаемым работодателями требованиям. Для выполнения стоящих перед ним задач ЦПК оказывает поддержку в оформлении договоров о целевом обучении, организует мониторинг трудоустройства выпускников университета, осуществляет координацию работы структурных подразделений НИУ «БелГУ» в сфере трудоустройства, формирует базы данных работодателей и электронный банк резюме соискателей.

В процессе взаимодействия с работодателями и организациями-партнёрами, НИУ «БелГУ» разработал и заключил 209 (действующих по состоянию на 01.03.2023) соглашений о сотрудничестве в сфере трудоустройства с различными организациями, предприятиями и учреждениями Белгородской области и соседними регионами. При этом следует отметить, что в 2018 году таких соглашений было 135, в 2019 году – 151, в 2020 году – 162, а в 2021 году – 194. Это доказывает, что с каждым годом ЦПК НИУ «БелГУ» расширяет сферу взаимодействия, проводя активную работу с потенциальными работодателями.

Большим спросом у студентов пользуются уже ставшие традиционными городские и областные «ярмарки вакансий» по педагогическим, медицинским и инженерным специальностям, в которых принимают участие отраслевые предприятия, компании региона и

представители администрации города и области. Подобные акции позволяют будущим специалистам на начальном этапе ознакомиться со спецификой работы потенциальных работодателей, а также узнать предъявляемые к выпускнику требования и получить ответы на многие другие вопросы, связанные с будущей работой по специальности.

Ежегодно сотрудники ЦПК оказывают поддержку студентам НИУ «БелГУ» в заключении договоров о целевом обучении и ведут учёт и мониторинг уже имеющихся договоров о целевом приёме. Общее число организаций-заказчиков целевого обучения превышает установленные внутренней программой развития вуза показатели: так, в 2018 году партнёрами были 155 организаций, в 2019 году – 174, в 2020 году – 188, в 2021 году – 206, в 2022 году – 270 (всего более 2000 целевых договоров).

Кроме этого, ЦПК организует практическую подготовку студентов на основании заключённых договоров с предприятиями и организациями. Здесь также заметна положительная динамика: в 2018 году действовали 860 договоров, в 2019 году – 912, в 2020 году – 1184, в 2021 году – 1303, в 2022 году – 1478. Важность этой работы состоит в том, что прохождение студентами различных практик позволяет организовать подготовку студентов в условиях реальной профессиональной деятельности. В ходе практики студенты имеют возможность не только получить необходимые навыки, но и ответы на многие вопросы, связанные с выбранной профессией, в полной мере используя материально-техническую базу предприятий. Также будущие специалисты получают информацию о перспективах развития предприятия и его кадровой потребности, о сущности и значимости своей специальности, о важности постоянного самосовершенствования.

Организация и ведение образовательного процесса на площадках предприятий-партнёров университета – залог качественного формирования профессиональных компетенций у обучающихся и достижения необходимого уровня образования, соответствующего современным требованиям для успешного трудоустройства [1, с.291].

Для системы среднего и высшего образования взаимодействие вуза с рынком труда является необходимым и естественным направлением деятельности. Только в тесном партнёрстве вузов и работодателей возможно обеспечить рынок труда высокопрофессиональными кадрами и

специалистами в необходимых условиях [10, с. 15-16].

Таким образом, одной из ключевых проблем, выявленных в ходе исследования, является разнонаправленность приоритетов рынка образовательных услуг и рынка труда, что приводит к диспропорции спроса и предложения на те или иные профессии и специальности. Сложившиеся приоритеты специальностей в вузах не соответствуют спросу на отдельные профессии на рынке труда. Результатом этого является дефицит кадров в одних сферах и недостаток квалифицированных специалистов в других [11, с. 46].

Данные трудоустройства в 2022 году выпускников НИУ «БелГУ» очной формы обучения из числа жителей Белгородской области: трудоустроенными в Белгородской области стали 59,02% от числа выпускников (1512 человек), при этом 29,5% (756 человек) продолжили обучение и всего лишь 0,31% (8 человек) не трудоустроены и ни один человек не состоит на учёте в центрах занятости в качестве ищущих работу или безработных. Остальные проценты распределились следующим образом: 5,97% (153 человека) сменили место жительства, 3,59% (92 человека) оказались призванными в Вооруженные Силы России и 1,6% (41 человек) находятся в отпуске по уходу за ребёнком. По специальности трудоустроены свыше 80% от общего числа трудоустроенных.

Учитывая тенденции развития рынка труда с учётом глобальных процессов и развития информационных технологий, становится очевидной необходимость постепенного изменения рынка высшего образования и адаптации традиционной системы образования к вызовам и реалиям сегодняшнего дня [4, с. 4].

Заключение. На основе проведенного социологического исследования были выявлены проблемы, существующие на пересечении рынка труда и рынка образовательных услуг: низкая заинтересованность работодателей в трудоустройстве специалистов без опыта работы (вчерашних выпускников), в выступлении в качестве базы практики (или неимение такой возможности), в целевой подготовке специалистов; недостаточная вовлеченность работодателей в практическую подготовку специалистов при совместной разработке и корректировке программ обучения и разработке программ дополнительного профессионального образования. Выпускники учебных заведений, со своей стороны, также сталкиваются с рядом проблем: получив в ходе обучения важнейшую теоретическую базу знаний, зачастую у них

отсутствует практический опыт работы на предприятиях и в организациях, а предлагаемый уровень заработной платы не соответствует ожиданиям. Также очень важно отметить то, что за период обучения студентов в регионе и стране может произойти ряд существенных экономических и политических преобразований в обществе, не зависящих от них. Например, пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 и начавшаяся в 2022 специальная военная операция, а также последовавшее санкционное давление на Россию привели к тому, что некоторые направления подготовки, по которым шло активное обучение, стали менее востребованными ещё в процессе обучения (например, такие направления подготовки и специальности, как международный туризм, таможенное дело, международные отношения и другие). При этом студенты могли пройти только часть образовательной программы, и какие перспективы могут открываться у таких специальностей через 2 – 3 – 4 года, спрогнозировать сложно. Помимо этого, те условия обучения, которые до этого привлекали абитуриентов, стали временно недоступными или ограниченными (возможности зарубежной стажировки, очное посещение практических занятий, приглашение внешних лекторов). Всё это – условия, которые так или иначе влияют на последствия и результаты процесса обучения. Но помимо этих форс-мажорных факторов есть постепенный процесс, который в определённой степени может быть прогнозируем: уход или трансформация одних профессий и появление новых, соответствие объема полученных знаний требованиям работодателей.

Таким образом, в рамках настоящего исследования на основе анализа социологических опросов, в том числе и авторских, были определены проблемы рассогласованности рынка образовательных услуг, которые обуславливают нарастание диспропорций спроса и предложения на те или иные специальности и профессии. Закономерным результатом этого является сокращение числа выпускников учебных заведений, которое впоследствии трудоустраиваются по полученной специальности.

Научная новизна полученных результатов определяется тем, что взаимосвязь рынка труда и рынка образовательных услуг были рассмотрены с позиций социально-экономического подхода, тогда как в распространенной исследовательской практике они изучаются, прежде всего, как социальные институты. Применение такого подхода позволило определить степень влияния

спроса на отдельные профессии на рынке труда и предложение на рынке образовательных услуг.

Значимость представленных результатов определяется тем, что выявленные проблемы должны послужить основой, как для проведения будущих уточняющих исследований, так и для выстраивания эффективной системы взаимодействия высших учебных заведений и работодателей. Решение выявленных проблем должно стать стратегическим приоритетом взаимодействия высших учебных заведений и потенциальных работодателей.

Возможное применение результатов исследования на практике может выражаться в дополнении программ развития университетов конкретными проектами, направленными на

вовлечение работодателей в процессы определения актуальных компетенций, знаний и навыков, которые позволят будущим выпускникам быть более конкурентоспособными на рынке труда.

В заключение необходимо отметить, что рынок труда является очень подвижной и изменяемой средой, в которой осуществляются социально-трудовые отношения, и для вузов постоянный доступ к информации о рынке труда открывает дополнительные возможности и позволяет уточнить структуру профессий и объём подготовки кадров. При этом и система образования должна своевременно подстраиваться под вызовы и запросы рынка труда.

Литература:

1. Андриухина Л.М., Днепров С.А. Готовность педагогов среднего профессионального образования к решению задач профессионального обучения / Л.М. Андриухина, С.А. Днепров, Е.Ю. Зимина, С.Н. Уткина // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 290-297.

2. Антонова Г.В., Мирзabalayeva Ф.И., Бондарчук А.Г. Проблемы трудоустройства выпускников образовательных организаций в условиях пандемии коронавируса / Г.В. Антонова, Ф.И. Мирзabalayeva, А.Г. Бондарчук // Экономика труда. – 2020. – Т. 7. – № 12. – С. 1249-1268.

3. Бондаренко О.В. Рынок труда и рынок образовательных услуг: проблемы взаимодействия / О.В. Бондаренко // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 3-1. – С. 114-116.

4. Винокурова О.С. Влияние новых тенденций на рынке труда на образовательный процесс в высших учебных заведениях / О.С. Винокурова // Человеческий капитал. – 2018. – № 7(115). – С. 75-83.

5. Дюжиков С.А. Рынок образования и рынок труда в России: функциональные связи и отношения / С.А. Дюжиков // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 3. – С. 13-17.

6. Евстратова Т.А. Проблемы выпускников учреждений профессионального образования при

трудоустройстве / Т.А. Евстратова // Материалы Афанасьевских чтений. – 2018. – № 3(24). – С. 60-66.

7. Лазарев В.Н., Пирогова Е.В., Заболотникова М.В. Взаимодействие рынка образовательных услуг и рынка труда: проблемы и перспективы / В.Н. Лазарев, е.в. Пирогова, М.В. Заболотникова // Вестник Ульяновского государственного технического университета. – 2018. – № 1(81). – С. 74-76.

8. Ракитина Н.А. Взаимодействие профессионального образования с рынком труда на основе социального партнерства / Н.А. Ракитина // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2020. – № 3(3). – С. 97-106.

9. Рязанцева И.В. Влияние рынка труда на профессиональную ориентацию молодёжи / И.В. Рязанцева // Вестник Сибирской государственной геодезической академии. – 2013. – № 2(22). – С. 141-146.

10. Степаненкова Т.В., Иванова Н.М. Взаимодействие рынка труда и системы образования / Т.В. Степаненкова, Н.М. Иванова // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2013. – № 3. – С. 12-18.

11. Труфанова Н.Н. Рынок труда и сфера образования: проблема взаимодействия / Н.Н. Труфанова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2015. – Т. 15. – № 1. – С. 46-50.

References:

1. Andriukhina L.M., Dneprov S.A. Readiness of teachers of secondary vocational education to solve problems of vocational training / L.M. Andriukhina, S.A. Dneprov, E.Y. Zimina, S.N. Utkina // Pedagogical education in Russia. – 2016. – № 12. – Pp. 290-297.

2. Antonova G.V., Mirzabalayeva F.I., Bondarchuk A.G. Problems of employment of graduates of educational organizations in the conditions of the coronavirus pandemic / G.V. Antonova, F.I. Mirzabalayeva, A.G. Bondarchuk //

Labor economics. – 2020. – Vol. 7. – № 12. – Pp. 1249-1268.

3. Bondarenko O.V. Labor market and educational services market: problems of interaction / O.V. Bondarenko // International Journal of Applied and Fundamental Research. – 2014. – № 3-1. – Pp. 114-116.

4. Vinokurova O.S. The influence of new trends in the labor market on the educational process in higher educational institutions / O.S. Vinokurova // Human capital. – 2018. – № 7(115). – Pp. 75-83.

5. Dyuzhikov S.A. The education market and the labor market in Russia: functional connections and relations / S.A. Dyuzhikov // Humanities, socio-economic and social sciences. – 2013. – № 3. – Pp. 13-17.

6. Evstratova T.A. Problems of graduates of vocational education institutions in the course of employment / T.A. Evstratova // Materials of Afanasiev readings. – 2018. – № 3(24). – Pp. 60-66.

7. Lazarev V.N., Pirogova E.V., Zabolotnikova M.V. Interaction of the educational services market and the labor market: problems and prospects / V.N. Lazarev, E.V. Pirogova, M.V. Zabolotnikova // Bulletin of the Ulyanovsk State Technical University. – 2018. – № 1(81). – Pp. 74-76.

8. Rakitina N.A. Interaction of vocational education with the labor market on the basis of social partnership / N.A. Rakitina // Innovative scientific modern academic

research trajectory (INSIGHT). – 2020. – № 3(3). – Pp. 97-106.

9. Ryazantseva I.V. The influence of the labor market on the professional orientation of youth / I.V. Ryazantseva // Bulletin of the Siberian State Geodetic Academy. – 2013. – № 2(22). – Pp. 141-146.

10. Stepanenkova T.V., Ivanova N.M. Interaction of the labor market and the education system / T.V. Stepanenkova, N.M. Ivanova // Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Service. – 2013. – № 3. – Pp. 12-18.

11. Trufanova N.N. Labor market and education: the problem of interaction / N.N. Trufanova // News of Saratov University. A new series. Series: Sociology. Political science. – 2015. – Vol. 15. – № 1. – Pp. 46-50.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы

Сведения об авторах:

Бовкунова Анна Викторовна (г. Белгород, Россия), начальник отдела протокола аппарата ректора, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, e-mail: bovkunova@bsu.edu.ru

Богданов Дмитрий Евгеньевич (г. Белгород, Россия), кандидат исторических наук, директор центра профессиональной карьеры, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, e-mail: bogdanov_d@bsu.edu.ru

Гальцев Александр Владимирович (г. Белгород, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент, директор департамента довузовской подготовки и организации приёма, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, e-mail: galtsev@bsu.edu.ru



УДК 314; 316.3

Функционал средних городов

Functionality of medium-sized cities

Беляев В.А., Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева–КАИ, vlad_belyaev@list.ru

Калимуллина Э.Р., Лениногорский филиал Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева–КАИ, ElviraKalimullina-0302@yandex.ru

Belyaev V., Kazan National Research Technical University A.N. Tupolev-KAI, vlad_belyaev@list.ru

Kalimullina E., Leninogorsk branch of the Kazan National Research Technical University A.N. Tupolev-KAI, ElviraKalimullina-0302@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.033

Ключевые слова: город как система, средние города, мегаполис с окрестностями, самосохранность и самообеспечение города, сельско-городской континуум, Gemeinschaft и Gesellschaft.

Keywords: the city as a system, medium-sized cities, megapolis with surroundings, self-preservation and self-sufficiency of the city, rural-urban continuum, Gemeinschaft and Gesellschaft.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена новыми демографическими, социомедицинскими и внешними условиями развития страны. Цель статьи заключается в обосновании нового драйвера развития политики расселения. В статье проанализированы такие функции среднего города, как самосохранность и самообеспечение, показаны наличие в нем не только систем жизнеобеспечения (как в малых поселениях), но и системы его социального развития, что обеспечивает перспективы средних городов и солидные жизненные шансы их жителям. Авторы выявляют негативные аспекты концепции превращения России в конгломерат мегаполисов с окрестностями и обосновывают возможности средних городов как альтернативы этому. Раскрыты принципиальные отличия средних городов от малых и от мегаполисов, позволяющие первым стать драйверами экономического и социального роста страны, центрами концентрации социальных объектов, притягивающих окрестное население к пользованию ими. Показаны социодемографические, социомедицинские и военно-стратегические факторы рассредоточения населения в средние города, особенно важные в современных условиях. Статья предназначена для студентов и преподавателей, изучающих демографические и социальные проблемы урбанизма.

Abstract. The relevance of the article is due to the new demographic, socio-medical and external conditions of the country's development. The purpose of the article is to substantiate a new driver for the development of the resettlement policy. The article analyzes such functions of a medium-sized city as self-preservation and self-sufficiency, shows the presence in it not only life-support systems (as in small settlements), but also its social-development systems, which provides perspectives for medium-sized cities and solid life chances for their residents. The authors identify the negative aspects of the concept of turning Russia into a conglomerate of megacities with neighborhoods and substantiate the possibilities of medium-sized cities as an alternative to this. The fundamental social differences of medium-sized city from small towns and from megacities are revealed, allowing the first of them to become drivers of economic and social growth of the country, centers of concentration of social objects that attract the surrounding population to use them. Sociodemographic, socio-medical and military-strategic factors of population dispersal into medium-sized cities, especially important in modern conditions, are shown. The article is intended for students and university-teachers, studying the demographic and social problems of urbanism.

Введение. Активное и все ускоряющееся развитие мегаполисов часто оставляет без особого внимания более мелкие поселения страны. Несмотря на это, ведется постоянная работа исследователей в привлечении особого внимания

к городам с численностью населения до 100 тыс. человек. Поддержка средних городов имеет актуальное значение для развития российского общества в силу ряда причин социально-репродуктивного, логистического,

экологического, демографического и международно-оборонного свойства.

Понятие «среднего города» остается недостаточно выверенным. Города России, как правило, подразделяются по численности населения. Так, по своду правил «Градостроительство. Планировка и застройка городских и сельских поселений» от Минрегионразвития РФ, города систематизированы таким образом [1]: крупнейшие (с числом жителей более 1 млн.); крупные (250 тыс. – 1 млн. жителей); большие (100 – 250 тыс.); средние (50 – 100 тыс.); малые (до 50 тыс. жителей). Эта градация помогает дать операциональное определение среднего города на квантификационной основе, что позволяет отделить его от иных видов городов.

Существует и иная классификация городов, в которой выделяются: города-миллионеры (поселения с числом жителей более 1 млн.); крупнейшие (500 тыс. – 1 млн.); крупные (250 – 500 тыс.); большие (100 – 250 тыс.); средние (50 – 100 тыс.); малые (до 50 тыс. жителей), см. таблицу 2, 3 [2].

Что касается средних городов, то многие из них затронуты процессом депопуляции. Это вызывает к жизни две позиции относительно их перспектив. Согласно *первой из них*, вскоре мир будет состоять из скопления огромных мегаполисов с окрестностями, упразднив национальные государства. При таком положении дел у средних городов нет никаких перспектив на выживание. Например, М.Хуснуллин вынашивает идеи укрупнения регионов и тем самым упразднения отдельных республик, включая Татарстан. А.Л.Кудрин также считает жизнеспособными лишь агломерации, а именно территории с общим населением около 8 – 9 млн. По его мнению, поволжская агломерация будет в интересах Татарстана и предоставит ему рынок новой рабочей силы [3].

В противовес рассмотренной концепции, исследователь К.Двинский утверждает, что идея создания подобных агломераций нанесет серьезный урон российской государственности. Они будут застроены высотками «человейниками», куда будут переезжать и заселяться жители близлежащих районов, а между агломерациями останется пустынная безлюдная территория. По мнению К. Двинского, приоритетом сейчас должно быть создание небольших городов со своей специализацией и застройка этих территорий малоэтажными домами, а нынешние технологические возможности позволяют жителям небольших

поселений взаимодействовать на расстоянии с крупными городами [3].

Этой же парадигмы придерживаются О. и Т. Бондарские, считающие, что нынешняя тенденция создавать городские агломерации, пользуясь ресурсами малых и средних населенных пунктов, не соответствует урбанизационным процессам развитых стран и влечет за собой негативные последствия. По мнению авторов, такими последствиями может стать миграция жителей из отдаленных и кризисных регионов, опустынивание некогда жилой территории, спекуляция государственными сбережениями путем перебрасывания значительной части средств на работу с недвижимостью в больших городах и т.п. [4].

Придерживаясь такой же позиции, обоснуем преимущества средних городов.

Материалы и методы исследования. В статье использованы общенаучные методы квантификации, компаративного анализа социальной ситуации в разных типах городов, анализа статистики, причинного объяснения, герменевтики в применении к исследованию средних городов и их отражению в урбанистике.

Часть материалов получена авторами статьи в ходе выполнения диссертационного исследования (Э.Р. Калимуллина, Факторы миграции молодежи средних городов в мегаполисы (на материале Республики Татарстан)) под научным руководством проф. В.А. Беляева [5].

Статья основывается на парадигмах сельско-городского континуума и теории *Gemeinschaft* и *Gesellschaft*. Для выделения функционала средних городов и векторов и целевой конфигурации урбанизма в РФ целесообразно применить методологию парадигмы сельско-городского континуума [6]. Согласно ей, населенные пункты, расположенные вдоль воображаемой оси по мере роста числа жителей, утрачивают сельские характеристики, абсорбируя в себя отдельные черты города. В силу сказанного, имеет место отличие средних городов как от мегаполисов, так и от малых населенных пунктов, поскольку соотношение городских и сельских черт в средних городах носит промежуточный и лабильный характер.

Теория *Gemeinschaft* и *Gesellschaft*, обоснованная Ф. Теннисом, дает возможность различения образа жизни между малыми и средними городами и мегаполисами и в современной России, в частности, в области мотивации деятельности людей, культуры, уровня разделения труда, референтных для человека социальных институтов и форм

социального контроля. В этом плане, не только средние города подтягиваются до уровня крупнейших, но и последние часто опускаются на уровень средних городов. Так, ряд авторов утверждает, что «деградация системы ЖКХ, ТСЖ и прочей городской инфраструктуры по ряду параметров возрождает в мегаполисе отдельные черты, чаще присущие среднему городу» [7].

Думается, что необходим глубокий анализ различий между современным российским средним городом и иными типами поселений. Исследователь Р. Линд первым начал анализ средних городов, обозначив специфику уклада и стиля жизни в этих поселениях [8].

Представляется немаловажным учет идей Ю. Левады [9] о культурном центре города, градирующем расселение жителей, теории «жилищных классов» Дж. Рекса и Р. Мура [10], отдающей приоритет денежным мотивам при выборе места жительства, концепции «концентрических зон» в городе, выделяющей нежилой «центр» и «рабочие кварталы», для анализа особенностей средних городов-спутников, близлежащих к мегаполису.

Социолог А.В.Белова вообще вводит термин «полусредние города», считая их двигателями регионального развития. Она выделяет пять основных функциональных типов таких городов: 1. Центры внутриобластных социально-экономических районов, обладающие социальной инфраструктурой (образование, медицина, культурные и досуговые центры, логистика). 2. Города-спутники больших и сверхбольших городов. 3. Города – промышленные узлы. 4. Центры инновационного развития. 5. Центры оборонного значения. Она пишет, что «В отличие от городов, входящих в городские агломерации, города на периферии районов наиболее быстро теряют население» [11].

Отдельные авторы трактуют специфику средних городов в наличии у них административного центра, обслуживающего близлежащие поселения [12]. Поэтому обезлюживание подобных городов отрицательно сказывается на функционировании и развитии большой территории [13]. Г.М. Лаппо и Ф.М. Листенбург описывают средние города как экономически более устойчивые, имеющие больше ресурсов для развития территории по сравнению с малыми городами [14]. Согласно В.Г. Давидовичу средние города отличаются наличием и развитостью институтов культуры, коммунального хозяйства, общественного транспорта, а также характером застройки [15]. По Ю.Л. Пивоварову, существует количественная

граница урбанизированных территорий [16]. Согласно И.П. Смирнову средние города можно определить как ядро низовых административных единиц [17]. А.А. Ткаченко типологизирует средние города исходя из максимальной (за несколько последних десятилетий) плотности [18].

И.П. Смирнов характеризует средний город наличием административного центра, диверсификацией заведений, оказывающих медицинские, образовательные и культурные услуги не только для жителей города, но и близлежащих поселений, застройкой среднеэтажными домами, и наличием общественного транспорта [17]. А.А. Ткаченко акцентирует особенности среднего города на недостаточном развитии малого бизнеса и превалировании занятости населения в бюджетной сфере, а также – в уклоне на промышленную специализацию этих городов [18]. Л.П. Богданова отмечает, что в средних городах меньше возможностей социального воспроизводства по сравнению с крупными, но первые все же имеют необходимую медицинскую, образовательную и культурную инфраструктуру [19].

Результаты исследования.

1. Выделены тенденции изменения численности средних городов Татарстана. Исходя из данных по численности населения разного рода поселений РТ, представленным в таблице 1, население Казани как крупнейшего города непрерывно растет. Крупным городом являются Набережные Челны, число зарегистрированных жителей которых росло вплоть до 1995 г., затем 15 лет реформ она падала и остановить этот тренд удалось лишь в 2010-е. У большинства больших городов – иная, более уверенная, судьба: население закамских моногородов (Нижнекамск и Альметьевск, основанные на нефтедобыче и нефтепереработке) постоянно растет, однако иной удел у большого города-спутника (Зеленодольск), в котором численность населения падала 20 лет подряд (1995–2015 гг.). После обострения международной обстановки вырос спрос на корабли (а с 2022 г. – и на иную, более закрытую от общественности, продукцию зеленодольских оборонных предприятий), что выправило тенденции изменения числа жителей. В средних городах картина более противоречивая. В Бугульме число жителей постоянно падает, в Елабуге – непрерывно растет, а в Лениногорске – убывает с 2000 г., тогда как в Чистополе численность колеблется.

Таблица 1. – Число жителей разных видов городов РФ (колонки характеризуют год) [20]

Город	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2020	2022
Казань	1051000	1094000	1076000	1101000	1110000	1143535	1205651	1257391	1259173
Наб. Челны	451000	511000	531000	514700	507900	513193	524444	533839	528366
Нижнекамск	176000	195000	211000	223400	227000	234044	235448	240020	240127
Альметьевск	122000	131000	139000	140700	142200	146393	152580	158429	158280
Зеленодольск	89000	97000	102000	100200	99216	97674	98462	100039	99922
Бугульма	87000	89589	93700	93700	91288	89204	86747	82488	80345
Елабуга	...	53537	61600	67500	69720	70728	72929	73962	74181
Лениногорск	60000	64100	67100	68100	65513	64127	63635	61695	60717
Чистополь	65000	65468	67500	66600	61742	60755	61110	59446	58228

Таблица 2. – Число городов-миллионеров, крупнейших, крупных, больших, средних и малых городов РФ по годам

Город	Год												
	1897	1913	1926	1931	1939	1959	1970	1979	1989	2000	2010	2020	2021
Города-миллионеры	2	2	2	2	2	2	6	8	12	12	12	15	15
Крупнейшие	0	0	0	0	2	12	11	18	22	21	25	23	24
Крупные	0	0	1	3	17	22	32	42	43	42	37	40	39
Большие	6	15	20	26	39	54	77	86	91	89	93	95	93
Средние	16	28	39	45	52	102	116	138	172	180	156	150	151
Малые	352	343	417	428	502	677	733	712	712	747	783	792	793

Таблица 3. – Число городов-миллионеров, крупнейших, крупных, больших, средних и малых городов РФ по годам

Город	Год												
	1897	1913	1926	1931	1939	1959	1970	1979	1989	2000	2010	2020	2021
Города-миллионеры	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
Крупнейшие	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
Крупные	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Большие	1	1	1	1	0	0	0	2	2	3	2	3	3
Средние	0	0	0	0	0	4	4	4	5	4	5	4	4
Малые	8	8	8	9	11	9	12	10	10	11	13	15	15

Если же основываться на второй из вышеуказанных классификаций городов, см. таблицу 2, 3, в РФ и РФ растет число больших и малых городов, падает количество средних. Это объясняется как преобразованием многих поселков в малые города, так и определенной деструкцией крупных городов в большие.

2. Используются идеи Ю. Левады, Дж. Рекса и Р. Мура, Э. Берджеса для объяснения специфики прилегающих к мегаполису средних городов-спутников: стремление проживать в среднем городе как у самих его жителей, так и доли населения мегаполиса по экологическим и экономическим причинам; желание работать и строить карьеру в мегаполисе в сочетании с потреблением его культурных ценностей, но неготовность полностью мигрировать из родного города.

3. Обоснованы сильные стороны средних городов как «центров сборки» населения, социальной и производственной инфраструктуры и культуры для окружающей местности в лице малых городов и сел.

С одной стороны, средние города в области коммуникации подтягиваются до уровня мегаполисов. Развитие образования по единой программе, средств связи и транспортной логистики стандартизируют уклад, качество, уровень и стиль жизни в разного рода поселениях, прежде всего в молодёжной среде.

С другой стороны, нарастает разрыв во многих сферах образа жизни между средними городами и малыми поселениями. Функционал средних городов включает функции как их *самосохранности* (прежде всего гомеостаза), так и достаточного *самообеспечения*. Благодаря этому можно говорить о том, что малые города

менее перспективны в сравнении со средними городами.

В *самосохранность* среднего города входят как его имманентные качества, так и внешние факторы. К первым относятся прочная семейно-родственная сеть, религиозно-этническая гомогенность и толерантность населения, его бытовые, трудовые и иные традиции.

Внешние факторы включают социодемографические, социомедицинские и военно-стратегические факторы. Социодемографические в данном контексте охватывают большие, чем у мегаполисов, возможности рекрутинга и адаптации жителей сёл и малых городов. Социомедицинские связаны с регулярным развитием пандемий и эпидемий. Те средние города, которые находятся на удалении от мегаполисов, имеют большие шансы защиты от вирусных заболеваний в силу своей относительной изоляции. Так, в среднем по Татарстану в пик пандемии коронавируса заболеваемость на 10 тыс. населения составляла 56, а в Лениногорске – 0,4, в 100 с лишним раз меньше. Это говорит о том, что в Казани, а также в средних городах-спутниках тесное общение приводит к тому, что люди заболевают чаще. Социолог Л.И. Маевская вообще считает, что коронавирус приведет к изменению конфигурации небольших городов: «Режим самоизоляции вызвал неожиданную реакцию населения: все, кто мог, постарались уехать из города в сельскую местность и по возможности работать в удаленном режиме. ...Востребованным станет не столько строительство многоэтажных домов в городах, сколько малоэтажное строительство в пригородах и близко расположенных малых городах». Таким образом, автор ставит вопрос, приобретет ли жизнь в пригородах регулярный характер, что повлияет на формирование городских агломераций или это лишь временное явление [21].

Военно-стратегические факторы сводятся к большей безопасности средних и малых городов в условиях расширяющегося конфликта с внешними силами. У противника просто не хватит боезарядов для атаки на такие города.

Что касается достаточного *самообеспечения* средних городов, то оно выражается в возможностях полного «зонтичного» покрытия данных населенных пунктов всеми видами качественных социальных услуг. Тем самым у средних городов есть система социального воспроизводства и развития, а у малых городов этого нет. Более того, средние города в этом отношении становятся центрами эффективной

социальной политики для своего географического окружения, не только своего района, но и рядом малых городов-спутников.

На наш взгляд, имеется комплекс характеристик, по которым средний город отличается от разных типов городов, как больших, так и малых. Если говорить об отличиях между средним городом и мегаполисом, то это недостаток различного вида городского транспорта в среднем городе, отсутствие высотных зданий, малый выбор вузов, учреждений культуры, здравоохранения и спорта. В среднем городе нет разнообразия промышленных предприятий, но гораздо лучше, в сравнении с мегаполисами, экологические и жилищные условия. В среднем городе сохраняются многие из черт сельской общины и почти нет социальной анонимности.

В то же время, в отличие от малых городов и деревень, средний город становится муниципальной, образовательной, культурной, промышленной и медицинской точкой притяжения для жителей близлежащих территорий.

Согласно методике сельско-городского континуума [6], любой населенный пункт обладает элементами как городского, так и сельского укладов жизни.

Во-первых, малые города в своем большинстве сохраняют деревенские традиции, так как чаще всего являются недавними деревнями (Азнакаево, Бавлы, Заинск). В средних же городах городские признаки (условия для физического и духовного развития, социальная анонимность, возможности карьерного роста и повышения квалификации, эмансипация женщин) преобладают, а сельские черты (связанные с отсутствием организованной преступности, с коллективизмом, расширенной родственно-свойственной сетью), nepoтизмoм, религиозностью) быстро утрачиваются.

Во-вторых, средние города предоставляют больше возможностей в области трудоустройства и имеют более развитую городскую инфраструктуру. Имеются филиалы крупных университетов и корпораций. Больше возможностей для организации туризма. Поэтому и «жизненных шансов» на построение карьеры и на самореализацию в среднем городе больше. Также преимущественно городской образ жизни позволяет вести наличие более развитых коммунальных удобств.

В-третьих, в среднем городе обширней любовный и брачный рынок, что дает больше возможностей для личного счастья молодых людей.

Средние города, обладая такими факторами рассредоточения населения, как социодемографические, социомедицинские и военно-стратегические, могут стать драйверами экономического и социального роста страны. Являясь центрами концентрации социальных объектов, средние города притягивают окрестное население к пользованию ими.

Заключение. Таким образом, заявленная цель статьи достигнута, выделены не только отличия средних городов от малых поселений и от мегаполисов, но и тенденции эволюции переселения сельчан и горожан, в рамках которой наибольшие предпочтения имеют города среднего размера как «центры сборки» своего окружения. Если в малых городах и деревнях действуют лишь элементарные системы жизнеобеспечения (АФП, библиотека, детсад, школа, Дом культуры (клуб), магазин, почта), то в среднем городе, как правило, работает цельная система его

социального развития. Средние города обладают функциями самосохранности и самообеспечения. В этом состоят возможности сохранения и развития среднего города, что является альтернативой концепции превращения России в конгломерат мегаполисов с окрестностями.

Вместе с тем исключительную роль в рассредоточении населения призваны сыграть именно средние города, особенно в условиях развития логистики и транспортной инфраструктуры, возможностей дистанционной работы, опасностей, связанных с эпидемиями и нарастанием международной напряженности. Для развития нашего общества гораздо продуктивнее сконцентрировать основные системы жизнеобеспечения и социального развития вокруг именно средних городов, что имело бы ряд позитивных экономических, демографических, логистических и культурно-языковых последствий.

Литература:

1. Министерство регионального развития РФ. Свод правил СП 42.13330.2011 Градостроительство. Планировка и застройка городских и сельских поселений. Актуализированная редакция. СНиП 2.07.01-89. Издание официальное [Электронный ресурс]. – М., 2011. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200084712>
2. Города России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://города-россия.рф/>
3. Политолог о мегаагломерациях: «Чем руководствуются Кудрин и Хуснуллин – непонятно. Это путь к гибели страны» [Электронный ресурс] // Реальное время. – 2022. – Режим доступа: https://realnoevremya.ru/news/238911-politolog-o-sozdanii-kрупnyh-aglomeracij?utm_source=mobile&utm_medium=redirect&utm_campaign=mobile
4. Бондарская О.В., Бондарская Т.А. Место малого города в пространственно-иерархической системе «центр-периферия» / О.В. Бондарская, Т.А. Бондарская // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – Т. 9. – № 8. – С. 11-17.
5. Калимуллина Э.Р. Факторы миграции молодежи средних городов в мегаполисы (на материале Республики Татарстан) / Э.Р. Калимуллина // Казанский федеральный университет. – Казань, 2020.
6. Sorokin P.A., Zimmerman C.C. Principles of Rural-Urban Sociology / P.A. Sorokin, C.C. Zimmerman // N-Y: Henry Holt and company, 1929.
7. Ланцов В.М., Шаймарданова А.Н., Киреева Т.М., Устинов А.Э. Жилищно-коммунальное хозяйство: основы теории и критический анализ российского опыта / В.М. Ланцов, А.Н. Шаймарданова, Т.М. Киреева, А.Э. Устинов. – Казань, 2008.
8. Lynd R.S., Lynd H.M. Middletown: A Study in Contemporary American Culture / R.S. Lynd, H.M. Lynd. – L.: Constable & Co. Ltd., 1929.
9. Левада Ю.А. Сочинения: избранное: социологические очерки, 2000-2005 / Ю.А. Левада. – Москва: Издатель Карпов Е.В., 2011.
10. Rex J. and Moore R. Race Community and Conflict / J. Rex and R. Moore. – Oxford: Oxford University Press, 1967.
11. Белова А.В. Полусредние города СЗФО как двигатели регионального развития / А.В. Белова // Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта. – 2018. – № 4. – С. 65-74.
12. Ковалев С.А. Типы поселений – районных центров СССР / С.А. Ковалев // Вопросы географии. – 1962. – С. 54-73; Ринкунас Л.К. Выделение межрайонных (региональных) систем расселения Литовской ССР методом потенциала городов / Л.К. Ринкунас // Региональное расселение в СССР. – М., 1984. – С. 126-138; Янович Е.Л. Внутриобластные субцентры: проблемы моделирования в системе расселения / Е.Л. Янович // Рост городов и система расселения. – М., 1975. – С. 36-44.
13. Хорев Б.С. Проблемы городов / Б.С. Хорев. – М., 1975.
14. Лаппо Г.М., Листенгурт Ф.М. О путях развития в СССР городов разных типов / Г.М. Лаппо, Ф.М. Листенгурт // Научные проблемы географии населения. – М., 1967. – С. 113-125.
15. Давидович В.Г. Величина городских поселений СССР / В.Г. Давидович // Вопросы географии. – 1962. – С. 5-30.
16. Пивоваров Ю.Л. Основы геоурбанистики / Ю.Л. Пивоваров. – М., 1999.
17. Смирнов И.П. Средний город как объект географического исследования / И.П. Смирнов // Вестник ТвГУ. Серия «География и геоэкология». – Тверь, 2015. – № 2. – С. 80-87.

18. Ткаченко А.А., Фомкина А.А., Шаврин В.Н. Районные системы расселения / А.А. Ткаченко, А.А. Фомкина, В.Н. Шаврин // Вопросы географии. Сб.135. География населения и социальная география. – М., 2013. – С. 270-289.

19. Богданова Л.П. Социальное воспроизводство региональной общности: содержание, процессы, механизмы / Л.П. Богданова. – Тверь, 2006.

20. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Татарстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tatstat.gks.ru/>

21. Маевская Л.И. Точки роста в государственной политике развития страны: основные понятия и тенденции развития / Л.И. Маевская // Вестник Института экономики Российской академии наук. – 2020. – № 6. – С. 142-157.

References:

1. Ministry of Regional Development of the Russian Federation. The Code of Rules of the Joint Venture 42.13330.2011 Urban planning. Planning and development of urban and rural settlements. Updated edition. SNiP 2.07.01-89. Official publication [Electronic resource]. – М., 2011. – Access mode: <http://docs.cntd.ru/document/1200084712>

2. Cities of Russia [Electronic resource]. – Access mode: <https://города-россия.рф/>

3. Political scientist about mega-agglomerations: "It is unclear what Kudrin and Khusnullin are guided by. This is the way to the death of the country" [Electronic resource] // Real time. – 2022. – Access mode: https://realnoevremya.ru/news/238911-politolog-o-sozdanii-kрупnyh-aglomeraciy?utm_source=mobile&utm_medium=redirect&utm_campaign=mobile

4. Bondarskaya O.V., Bondarskaya T.A. The position of a small town in the spatial-hierarchical system "center-periphery" / O.V. Bondarskaya, T.A. Bondarskaya // Socio-economic phenomena and processes. – 2014. – Vol. 9. – № 8. – Pp. 11-17.

5. Kalimullina E.R. Factors of migration of youth from medium-sized cities to megacities (based on the material of the Republic of Tatarstan) / E.R. Kalimullina // Kazan Federal University. – Kazan, 2020.

6. Sorokin P.A., Zimmerman C.C. Principles of Rural-Urban Sociology / P.A. Sorokin, C.C. Zimmerman // N-Y: Henry Holt and company, 1929.

7. Lantsov V.M., Shaimardanova A.N., Kireeva T.M., Ustinov A.E. Housing- Communal services: foundations of theory and critical analysis of the Russian experience / V.M. Lantsov, A.N. Shaimardanova, T.M. Kireeva, A.E. Ustinov. – Kazan, 2008.

8. Lynd R.S., Lynd H.M. Middletown: A Study in Contemporary American Culture / R.S. Lynd, H.M. Lynd. – L.: Constable & Co. Ltd., 1929.

9. Levada Yu.A. Essays: selected: sociological essays, 2000-2005 / Yu.A. Levada. – Moscow: Publisher Karpov E.V., 2011.

10. Rex J. and Moore R. Race Community and Conflict / J. Rex and R. Moore. – Oxford: Oxford University Press, 1967.

11. Belova A.V. Semi-average cities of the Northwestern Federal District as engines of regional

development / A.V. Belova // Bulletin of the Baltic Federal University named after I.Kant. – 2018. – № 4. – Pp. 65-74.

12. Kovalev S.A. Types of settlements – district centers of the USSR / S.A. Kovalev // Questions of geography. – 1962. – Pp. 54-73; Rinkunas L.K. Allocation of interdistrict (regional) settlement systems of the Lithuanian SSR by the method of urban potential / L.K. Rinkunas // Regional settlement in the USSR. – М., 1984. – Pp. 126-138; Yanovich E.L. Intra-regional subcentres: modeling problems in the settlement system / E.L. Yanovich // Growth cities and the settlement system. – М., 1975. – Pp. 36-44.

13. Khorev B.S. Problems of cities / B.S. Khorev. – М., 1975.

14. Lappo G.M., Listengurt F.M. On the ways of development of cities of different types in the USSR / G.M. Lappo, F.M. Listengurt // Scientific problems of population geography. – М., 1967. – Pp. 113-125.

15. Davidovich V.G. The size of urban settlements of the USSR / V.G. Davidovich // Questions of geography. – 1962. – Pp. 5-30.

16. Pivovarov Yu.L. Bases of geo-urban studies / Yu.L. Pivovarov. – М., 1999.

17. Smirnov I.P. Medium-sized city as an object of geographical research / I.P. Smirnov // Vestnik TvSU. The series "Geography and Geoecology". – Tver, 2015. – № 2. – Pp. 80-87.

18. Tkachenko A.A., Fomkina A.A., Shavrin V.N. District settlement systems / A.A. Tkachenko, A.A. Fomkina, V.N. Shavrin // Questions of geography. Sb.135. Geography of the population and social geography. – М., 2013. – Pp. 270-289.

19. Bogdanova L.P. Social reproduction of regional community: content, processes, mechanisms / L.P. Bogdanova. – Tver, 2006.

20. Territorial body of the Federal State Statistics Service for the Republic of Tatarstan [Electronic resource]. – Access mode: <http://tatstat.gks.ru/>

21. Mayevskaya L.I. Points of growth in the state policy of the country's development: basic concepts and developmental trends / L.I. Mayevskaya // Bulletin of the Institute of Economics of the Russian Academy of Sciences. – 2020. – № 6. – Pp. 142-157.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы

Сведения об авторах:

Беляев Владимир Александрович (г. Казань, Россия), доктор политических наук, профессор, зав. кафедрой социологии, политологии и менеджмента Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева, e-mail: vlad_belyaev@list.ru

Калимуллина Эльвира Расимовна (г. Лениногорск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры Экономики и менеджмента Лениногорского филиала Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева–КАИ, e-mail: ElviraKalimullina-0302@yandex.ru



Информация

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ

НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of the index is 16885.

Научное издание

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2023, №2 (157)

Официальный сайт: [http:// kp-journal.ru](http://kp-journal.ru)

E-mail: kpj07@mail.ru

Дата выхода в свет 30.04.2023. Форм.бум.60*84*1*8
Бумага офсетная. Печать ризографическая.
Тираж 100 экз.

Отмечатано с готового оригинал макета
В типографии «Вестфалика» (ИП Колесов В.Н.)
420111, г. Казань, ул. Московская, 22. Тел. 292-98-92
E-mail: westfalika@inbox.ru
