

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2021, № 1

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2021, № 1 (144)

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

Founders:

Institute of pedagogy, psychology and social problems

EDITORIAL:

Head editor:

E. Levina, doctor of pedagogic sciences

Deputy editor:

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

S. Khusainova, candidate of psychological sciences

Editor – corrector:

L. Mukhametzyanova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

Editor and translator:

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

A. Kats, candidate of pedagogic sciences

BOARD:

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

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

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences (Russia)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A. Shaidullina, doctor of pedagogic sciences (Russia)

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

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

A. Tadić, PhD in Pedagogy (Serbiya)

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

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

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

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

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

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

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

When quoting a reference to the journal is obligatory.

© Kazan Pedagogical Journal, 2021

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2021, № 1 (144)

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

Учредитель:

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Левина Е.Ю., доктор педагогических наук

Зам. главного редактора:

Камалеева А.Р., доктор педагогических наук, доцент

Хусаинова С.В., кандидат психологических наук

Редактор, корректор:

Мухаметзянова Л.Ю., кандидат педагогических наук, доцент

Редактор, переводчик:

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кац А.С., кандидат педагогических наук

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Тадик, Александр, доктор педагогических наук (Сербия)

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

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

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

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

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

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

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

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|-------------------------------|---|
| СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА..... | 7 |
|-------------------------------|---|

| | |
|---|---|
| Козлов В.Е., Левина Е.Ю., Хусаинова С.В., Трегубова Т.М. ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ» ЗА 2020 ГОД..... | 8 |
|---|---|

ПЕДАГОГИКА

Философия образования: современный взгляд

| | |
|---|----|
| Смирнов И.П. ПОЛИТИЧЕСКИЕ ЗАКОНЫ ПЕДАГОГИКИ КАК ИСКАЖЕНИЕ МИССИИ ОБРАЗОВАНИЯ (П. БЛОНСКИЙ)..... | 23 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Бенин В.Л., Плешакова А.Ю. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ИДЕНТИЧНОСТИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 31 |
|---|----|

Профессиональное образование

| | |
|---|----|
| Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Аксенова Н.М. НАЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА КВАЛИФИКАЦИЙ – ПУТИ РАЗВИТИЯ..... | 39 |
|---|----|

Подготовка педагогов

| | |
|--|----|
| Кондратьев В.В., Вишнякова И.В., Файзуллин Р.Р., Лернер И.М., Кадушкин В.В. ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ..... | 50 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Цибульникова В.Е. МОДЕЛЬ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕГО УПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКИМ ОБЪЕДИНЕНИЕМ УЧИТЕЛЕЙ..... | 58 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Даниелян З.В. ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ПОДРОСТКОВОГО КИБЕРБУЛЛИНГА..... | 64 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Абзалова Д.Г. РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ СИСТЕМЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА: ОПЫТ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН..... | 70 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| Андреева Н.А. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ..... | 81 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| Ибрагимова Е.М., Багаева Е.П. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АДАПТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ..... | 89 |
|--|----|

Высшее образование

| | |
|--|----|
| Банникова Т.И. САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ..... | 94 |
|--|----|

| | |
|---|-----|
| Райхельгауз Л.Б. ФОРМИРОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА..... | 101 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Александрова Г.А., Васильева Л.Г., Филиппова И.В. ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УЧЕБНУЮ МОТИВАЦИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ..... | 107 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Князькина Е.А. СТРАТЕГИИ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ В ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ..... | 113 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Усанова Е.В. МЕДИАДИДАКТИКА В ON-LINE БАЗОВОЙ ГЕОМЕТРОГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ..... | 120 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Панарина С.Н., Сапожникова А.В., Яковлева Н.Л. ПОВЫШЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ЗНАЧИМОСТИ ТРИАДЫ POINTS, BADGES, LEADERBOARDS В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ..... | 127 |
| Вильданов И.Э. ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРОИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 133 |
| Нефедьев Л.А., Гарнаева Г.И., Низамова Э.И., Шигапова Э.Д. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ФИЗИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ..... | 140 |
| Нос Н.И. АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ГЕРМАНИИ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ..... | 149 |
| Перова А.К., Ульянова Л.А. К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ..... | 156 |
| Борисова В.П. INTERCULTURAL COMPETENCE FORMATION AT BILINGUAL STUDENTS THROUGH A SET OF EXERCISES..... | 163 |
| Штурба Я.Ю. ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К ИЗУЧЕНИЮ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ..... | 169 |
| Ахметьянов Х.Р. К ВОПРОСУ ДЕФИНИЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ | 176 |
| Шемет Н.В. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА..... | 183 |
| Фалалеев В.В. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ..... | 189 |

Общее образование

| | |
|---|-----|
| Бажук О.В., Бажук В.В., Пузеп Л.Г. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ ЦИФРОВОГО И ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЕЙ «ТОЧКА РОСТА»..... | 195 |
| Попов М.С. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ..... | 202 |
| Игнатъева Э.А., Софронова Н.В., Иванова А.А. ДОПОЛНЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В ШКОЛЕ..... | 208 |
| Уторова Л.Р., Новикова О.А. ДЕТЕРМИНАНТЫ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... | 215 |
| Шиканова А.Н. ДИСТАНЦИОННОЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... | 222 |

Дошкольное образование

| | |
|--|-----|
| Солдатенко К.Ю., Муродходжаева Н.С. РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ РАННЕГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 228 |
|--|-----|

Социальная педагогика

- Стукалова О.В., Михайлина Е.В., Береговая Е.Б. ЭФФЕКТ ЗАНЯТИЙ ИСКУССТВОМ В СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАННИКОВ И ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ..... 235

История образования

- Исхакова Р.Р., Садыкова А.К. МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ – БИЛИНГВАЛОВ ДЛЯ ВОСТОЧНОЙ ЧАСТИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (ОПЫТ ИСТОРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА)..... 242

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

- Кузнецова А.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ОТНОШЕНИЙ ПРИВЯЗАННОСТИ И НАЛИЧИЯ ЭЛЕМЕНТОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 248
- Рязанова А.А., Гилемханова Э.Н. ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ВИРТУАЛЬНОЙ АУТИЗАЦИИ КАК ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 253
- Фадеева О.В., Байчурин Е.В. РАЗВИТИЕ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ СТУДЕНТОВ СПО В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА..... 259
- Сунгурова Н.Л., Цвекс М.В. БАЗИСНЫЕ УБЕЖДЕНИЯ И СТРАТЕГИИ СЕТЕВОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ..... 267
- Павлова Е.В., Щеглова Э.А. ОТНОШЕНИЕ К ИЗМЕНЕНИЯМ КАК РЕСУРС ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО..... 272
- Даций М.С., Костина Л.А., Сергеева М.А., Кубекова А.С. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О РАСПРЕДЕЛЕНИИ РОЛЕЙ В СЕМЬЕ..... 281

Общая психология

- Федосова И.В., Кибальник А.В. МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАНКОВСКИХ СЛУЖАЩИХ ПОСРЕДСТВОМ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 289
- Оганнисян А.В. МЕЖПОЛУШАРНАЯ АСИММЕТРИЯ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ ВИКТИМНОСТИ..... 301
- Информация**..... 307

СЛОВО РЕДАКТОРА

Дорогие наши авторы и читатели!



Для всех нас, занимающихся научной и образовательной деятельностью, прошлый год был особенным – мы пережили резкий скачок в онлайн, практически погрузившись в киберпространство, осознали ценность каждого человека и значимость человеческого общения, научились ценить величайший труд Учителя и его влияние на подрастающее поколение. И сейчас, в новый 2021 год, объявленный годом Науки и технологий, мы входим с четким осознанием человекообразности, когда в центр всех исследований и поисков поставлен Человек - его развитие, его образование, его будущее в социуме. Казанский педагогический журнал всегда поддерживал и будет поддерживать гуманитарный вектор, предоставляя площадку для научных публикаций и дискуссий, открывая ежегодно новые рубрики и сохраняя исторические традиции социогуманитарных наук: педагогики, психологии и социологии.

Традиционно мы открываем новый год публикацией основных результатов научных фундаментальных исследований Института педагогики, психологии и социальных проблем, посвященных проблемам развития человека в эпоху цифровизации, изучению отклоняющегося поведения в системе современного человековедения, проблемам бесконфликтного социального взаимодействия.

В рубрике «Философия образования: современный взгляд» мы продолжаем публикацию цикла научных статей член-корреспондента РАО, доктора философских наук, профессора, Игоря Павловича Смирнова, посвященного переосмыслению педагогической классики. Онтологическую модель идентичности системы профессионального образования раскрывают В.Л. Бенин и А.Ю. Плешакова, определяя потенциал педагогической компаративистики.

Рубрика «Профессиональное образование» открывается в этом году острой дискуссионной статьей сотрудников Центра изучения проблем профессионального образования о развитии национальной системы квалификаций (Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Аксенова Н.М.).

Рубрика «Подготовка педагогов» посвящается различным проблемам становления и развития педагогических кадров, развивая нравственные, организационно-педагогические и технологические направления трансформаций.

Теоретические и прикладные исследования авторов раскрываются по ступеням образования, предоставляя читателям результаты научного поиска.

В разделе «Психология» представлены две рубрики – «Педагогическая психология» и «Общая психология», посвященные новым достижениям исследований личности и психологических процессов.

Надеюсь, что каждый читатель найдет в этом номере что-то интересное для себя, откроет новые возможности для своей профессиональной деятельности

Выражаю коллективу редакции, редакционной коллегии, авторам номера признательность за участие в создании выпуска.

*Левина Елена Юрьевна, д.п.н., главный редактор
научного периодического издания «Казанский педагогический журнал»*

УДК 378:316

**Основные результаты фундаментальных исследований ФГБНУ
«Институт педагогики, психологии и социальных проблем» за 2020 год**

**Main results of fundamental research of FSBSI “Institute
of Pedagogy, Psychology and Social Problems” for the 2020 year**

Козлов В.Е., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
info@ippisp.ru

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

Хусаинова С.В., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
sv_husainova@mail.ru

Трегубова Т.М., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
tmtreg@mail.ru

Kozlov V., Institute of pedagogy, psychology and social problems, info@ippisp.ru

Levina E., Institute of pedagogy, psychology and social problems, frau.levina2010@yandex.ru

Khusainova S., Institute of pedagogy, psychology and social problems, sv_husainova@mail.ru

Tregubova T., Institute of pedagogy, psychology and social problems, tmtreg@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.001

Ключевые слова: фундаментальные исследования, развитие человека, система образования, когнитивная парадигма, профессиональное развитие педагога, цифровизация, online и offline пространство, ксенофобия, молодежная субкультура, религиозный экстремизм, девиантное поведение, радикализация, группы риска, безопасность образовательной среды, ресоциализация личности, дерадикализация личности.

Keywords: fundamental research, human development, education system, cognitive paradigm, teachers' professional development, digitalization, online and offline space, xenophobia, youth subculture, religious extremism, deviant behavior, radicalization, risk groups, safety of the educational environment, personality resocialization, deradicalization of personality.

Аннотация. В 2020 году Институт педагогики, психологии и социальных проблем (далее Институт) работал по государственному заданию Министерства образования и науки Российской Федерации, по трем проектам: № 0N59-2019-0013 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации»; №0599-2020-0006 «Проблема бесконфликтного социального взаимодействия»; № 0599-2019-0043 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения». В статье описаны основные результаты исследований сотрудников Института, в частности, раскрыты: сущностные характеристики когнитивной парадигмы образования; обоснованы потенциал и инструментарий когнитивной педагогики в эпоху цифровизации образования; обосновано использование концептов «габитус» «информационное общество», «виртуальная этничность», «реальная виртуальность» применительно к этническим сетевым сообществам; расширены системно-коммуникативные параметры в деструктивных молодежных сообществах; обоснована роль социальных проектов в профилактике ксенофобских и экстремистских настроений. Разработана концепция «дерадикализации и ресоциализации личности, склонной к террористической и экстремистской деятельности». Предложен инструментарий сопровождения лиц категории особого внимания. Проведены пилотажные исследования сфер личности: лиц категории особого внимания и лиц осужденных за террористическую и экстремистскую деятельность.

Статья предназначена научным сотрудникам и исследователям в социогуманитарной сфере, работникам системы образования, руководителям образовательных организаций; сотрудникам отраслевых министерств и ведомств, представителям духовенства и общественных организаций.

Abstract. In 2020, the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems (hereinafter the Institute) worked on the state order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, upon three projects: No. 0N59-2019-0013 "The problem of modern methodology for studying the formation and development of a person in the era of digitalization"; № 0599-2020-0006 "The problem of conflict-free social interaction"; № 0599-2019-0043 The problem of deviant behaviour in the system of modern Human sciences The article describes the main research results of the Institute's employees, in particular, following aspects are revealed: the essential characteristics of the cognitive paradigm of education; substantiated the potential and tools of cognitive pedagogy in the era of digitalization of education; substantiated the use of the concepts "habitus" "information society", "virtual ethnicity", "real virtuality" in relation to ethnic network communities; systemic and communicative parameters in destructive youth communities have been expanded; the role of social projects in the prevention of xenophobic and extremist sentiments is substantiated. The concept of "deradicalization and resocialization of a person prone to terrorist and extremist activities" has been developed. A toolkit for accompanying persons of the special attention category is proposed. Pilot studies of the spheres of personality were carried out: persons of the category of special attention and persons convicted of terrorist and extremist activities.

The article is intended for researchers and researchers in the social and humanitarian sphere, employees of the education system, heads of educational organizations; employees of sectoral ministries and departments, representatives of the clergy and public organizations.

Исследования, проводимые Институтом, соответствуют основным научным направлениям научных исследований РАН, Российской академии образования и Министерства образования и науки Российской Федерации и опираются на академический ресурс фундаментальности, решая первоочередные задачи отечественной образовательной практики, также предполагается использование результатов для превентивной профилактической работы в сфере предупреждения конфликтов и реализации задач Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации до 2025 года; объяснения фундаментальных законов поведения.

В процессе исследования, в рамках первого проекта «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации» поставлен вопрос поиска адекватной современным условиям парадигмы образования, способной результативно работать на формирование человеческого капитала.

Предпосылками такого поиска выступили:

а) *ключевые проблемы образования в эпоху цифровизации*: передача неявного знания, имеющего глобальный профессиональный, социальный и воспитательный эффекты; социализация и адаптация в социуме и киберсоциуме (кратно усилившиеся в период пандемии); преодоление мозаичности и использование многозадачности мышления молодежи; низкая активность обучающихся по добыче знаний и имитация обучения; снижение когнитивных функций и примитивизация компетенций; совершенствование качества образовательных ресурсов и процессов в период непрерывных трансформаций (Е.Ю. Левина);

б) выявленные *тренды системы высшего образования*, формирующие его приоритеты: общемировые (ускоряющееся технологическое развитие, глобализация, внешняя интеграция и

образование на протяжении всей жизни) и страновые (ориентация на государственно-общественное управление; регионализация; интеграция (внутренняя); развитие модели компетенций человека; регенерация педагогического образования) в контексте достижения его качества (Л.А. Шибанкова);

в) наличие достижений когнитивных наук (когнитивной психологии, когнитивной антропологии, когнитивной лингвистики, нейробиологии, информатики и компьютерных наук, когнитивной экономики и управления) о познании, о восприятии мира и самого homo sapiens'a в процессе человеческой деятельности, взаимодействии людей и их развитии. Уже сейчас существуют глобальные пласты обобщенных знаний о когнитивности во всех ее спектрах, а также разнообразный инструментарий работы с когнитивными явлениями, процессами и исследованиями. Однако, проблемой когнитивных наук, несмотря на изучение человеческих функций, остается именно сам Человек. Еще с прошлого века вопрос антропоцентризма остается неизученным и даже игнорируемым в рассматриваемой сфере.

Мы полагаем, что существенным препятствием для дальнейшего научного осмысления феномена когнитивности становится отсутствие в ряду когнитивных направлений педагогики как науки о воспитании и развитии человека, хотя, безусловно, разрозненные когнитивные векторы наблюдаются в поле современной педагогической деятельности, пытаясь пока лишь точно адаптировать накопленный опыт когнитивных наук к ее реальной практике.

Нами показана необходимость создания и распространения *когнитивной парадигмы образования*, базирующейся на обращении к способам, видам и технологиям переработки,

восприятия и освоения информации человеком в рамках образовательной деятельности с достижением планируемой результативности обучения в условиях массового образования (Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова). Обоснованы аксиологические характеристики когнитивной парадигмы образования, базирующейся на обращении к способам, видам и технологиям переработки информации человеком и их реализации в практике высшего образования в целях создания личностной системы представлений, знаний и компетенций студентов в конкретной предметной области и собственной системы познания мира с выходом на генерацию знаний [1]. Выдвинутая парадигма не разрушает стоящие в ФГОС задачи формирования компетенций студентов, но раздвигает спектр обучения, переходя от мозаичных навыков и чужого опыта к формированию собственных механизмов познания предметных сфер в динамичном мире.

Определена значимость развития направления «*когнитивная педагогика*» в системе когнитивных наук как возможности реализации в массовом обучении достижений о познании, приобретении, получении, преобразовании и использовании знаний с тем, чтобы расширить механизмы познания окружающего мира студентов высшей школы в массовом обучении, не потерять его социокультурные ценности и научные знания за мозаичной практикой активного информационного насыщения [2]. В основе нашего представления о когнитивной педагогике - синтез философских, психологических, педагогических и гуманитарных подходов, системы знаний и технологий к разработке когнитивной основы образовательной деятельности, способствующий исследованию и развитию образовательных систем, педагогических субъектов, процессов и ситуаций в эпоху цифровизации (Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова, А.Р. Камалева, Р.Х. Гильмеева, Л.А. Шибанкова). Когнитивные науки как междисциплинарное исследование о постижении знаний и исследовании умственной деятельности человека, однозначно должны стать основой организации современной образовательной деятельности, распространившись, как и вся педагогика, от обучения каждого на системное массовое образование, и от него – к индивидуализации обучения на всех ее уровнях, особенно с учетом современной динамики, неустойчивости мира и новых цифровых возможностей. Традиционная педагогическая триада «обучение, воспитание, развитие», также как и миссия университетов не

должна быть разрушена, но должна быть расширена и инновирована в новых условиях с новыми возможностями цифровизации и научных достижений в сфере когнитивистики и их педагогической адаптацией.

В рамках решения научных задач обоснована методология когнитивной педагогики, расширившая пространство педагогики высшей школы (Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова, А.Р. Камалева). Ее базисом выступает когнитивный подход и два его параллельных вектора – социо-когнитивный подход, описывающий современное взаимодействие Человека, общества и мира, и информационно-когнитивный подход, снижающий энтропию системы образования через анализ информационных потоков и генерацию знаний Человеком, образовательной организацией и системой высшего образования в целом [3]. Заявленные методологические стратегии обуславливаются практической реализацией принципов человекообразности, фрактальности, хронотопа и итерационности, позволяющих выработать реальные механизмы когнитивной трансформации организационно-педагогической практики. Практическая реализация когнитивной методологии предполагает развитие механизмов формирования «образа» объектов познания как устойчивых моделей и методов, служащих основой развития человека в образовательной деятельности. Выделены три основных вектора когнитивной педагогики: когнитивное развитие личности, когнитивная дидактика и когнитивный менеджмент.

Когнитивное развитие личности базируется на гуманистическом представлении о человекоориентированной цели образования (Л.Ю. Мухаметзянова). Современные процессы, происходящие в образовании, обусловлены поиском качественно новых подходов к подготовке профессионала новой формации как думающей самодостаточной личности, способной соизмерять когнитивный потенциал знания с его человекообразующей направленностью [4]. В контексте развития ценностно-смысловых образований личности *гуманистическая когниция* как пересечение трех основных категорий: смысла, ценности (смысловая оценка) и концепта (концептуальное осознание) выступает глобальным инновационным резервом, способным кардинально изменить положение дел в современной образовательной организации в направлении ее гуманизации. В целях когнитивного развития личности разработан итерационный алгоритм учебно-воспитательной деятельности, представляющий собой следующие

познавательные операции-переходы: знание – смысл – ценность – концепт – личностная концептосфера. Приведенные этапы позволяют соизмерять когнитивный потенциал знания с его человекообразующей направленностью.

Раскрыты сущностные характеристики когнитивной дидактики, исследующей и реализующей на практике закономерности функционирования и формирования механизмов познания обучающихся с целью повышения результативности и качества высшего образования; она использует принципы и понятия педагогической психологии, традиционной и цифровой дидактики, но трансформирует и дополняет их, адаптируя под современные реалии. В отличие от классической дидактики с реализацией принципа «стимул-реакция», в когнитивной дидактике человек рассматривается как познающая мир система. Когнитивная теория обучения выступает в качестве психолого-педагогического обоснования когнитивного дидактического процесса, реализующего ценности познания, развития познавательных способностей и механизмов студентов, когда обучение ведется с опорой на непосредственный опыт обучающихся, его расширение в ходе поисковой, исследовательской деятельности, активного освоения мира (А.Р. Камалева) [5]. Практическая реализация концептов когнитивной дидактики позволила разработать инструментарий педагогического сопровождения образовательной деятельности обучающихся на основе принципа человекообразности, включающий: изучение особенностей когнитивной направленности обучающихся (особенности когнитивных стилей), типов и стилей мышления студентов в рамках любого формата обучения (традиционного, цифрового) в целях индивидуальной настройки образовательного процесса [6].

Определены ключевые характеристики образовательных организаций высшего образования как объекта когнитивного менеджмента (Е.Ю. Левина). Современный вуз находится под влиянием трех внешних условий: наука (сохранение, генерация, образование); культура (сохранение, трансляция, развитие); рынок (коммерциализация, производство, прибыль). Осознание высокой степени долга всей системы высшего образования и ее акторов перед личностью и социумом, турбулентная внешняя среда определяют необходимость поиска новых форм развития образовательной организации с использованием инструментария когнитивного менеджмента. Привлечение data mining и big data к анализу педагогических данных создает

информационное поле каждой образовательной организации или ее подразделения, позволяя в полной мере обеспечить контроль и оценку процессов. Актуализация когнитивности в образовательном менеджменте обусловлена сложностью анализа и прогнозирования результативности образовательных процессов, необходимостью принятия эффективных организационно-педагогических и управленческих решений, в которых активной стороной выступают (в той или иной мере) все агенты образования.

Идентифицирован когнитивный капитал образовательной организации как новый формат «актива» высшего образования, способный повлиять на качество образовательной деятельности и ее результативность в личностном, организационном, региональном и глобальном аспектах (Е.Ю. Левина, Л.А. Шибанкова, Р.Х. Гильмеева). Когнитивный капитал, включая в себя человеческий, интеллектуальный, социальный и организационный капиталы университета, формирует «производственную мощность» (континуум) образовательной организации, объединяя множественные характеристики входящих в него компонентов, аддитивно включая их во все виды образовательной и научной деятельности [7-9].

Выявлена необходимость в формировании нового типа внутрисистемного взаимодействия, в образовательной организации через консолидацию многообразия ресурсов, поддерживающих профессиональный рост педагога и развивающих саму организацию (Р.Х. Гильмеева). С позиций социальной ориентации и социальной миссии университета актуализированы вопросы повышения социальной ответственности образовательных организаций, развития корпоративности, формирования профессионально-корпоративной идентичности педагогического коллектива [10]. Доказана необходимость гуманитарного измерения средств достижения результатов образовательной деятельности с точки зрения блага человека и общества, которое должно включать в себя аспектное оценочное сопоставление: когнитивное, этическое, технологическое, управленческое в рамках реализации когнитивной парадигмы в высшем образовании, ориентирующей на изучение и развитие субъектов образования (и студентов, и педагогов) в многообразии ее культурно-смысловых взаимоотношений с быстро трансформирующейся реальной действительностью.

Раскрыт феномен бенчмаркинга образовательных процессов как инновационной технологии когнитивного менеджмента (Т.М. Трегубова). Анализ результативных моделей образования и лучших педагогических практик, определение алгоритмов достижения высоких результатов и поиск адаптивных механизмов применения в отечественной системе образования обогащает системы управления университетом необходимыми знаниями, способствует его интеллектуализации и обуславливает формирование стратегий повышения конкурентоспособности и инвестиционной привлекательности образовательной организации на рынке образовательных услуг [11;12]. Использование бенчмаркинга международного и отечественного опыта профессионального развития педагогов позволило провести конкурентный анализ образовательных практик профессионального развития педагогов и создать эталон («best of the best») в данной сфере, определив стратегии достижения найденного идеала с учетом гуманитарного характера научно-образовательной деятельности, преодоления ряда методологических и ценностных противоречий и особенностей функционирования каждого университета [13]. Технология бенчмаркинга может быть успешно применена в российской системе образования, способствуя тем самым наращиванию когнитивного капитала образовательных организаций высшего образования в целом.

Особенности профессионального развития педагогов в эпоху цифровизации исследованы через когнитивные стили профессиональной деятельности (А.С. Кац). Обобщены исторические этапы развития феномена «когнитивный стиль», базирующиеся на развитии информатики и кибернетических представлений - ответ человека на все возрастающие потоки данных. Когнитивный стиль педагога рассматривается как индивидуальный стиль профессиональной деятельности, связанный с определенными личностно-профессиональными характеристиками, детерминирующий характер педагогического взаимодействия, специфику дидактической организации занятий и обуславливающий особенности профессионального развития [14]. Анализ особенностей профессиональной деятельности и трудовых функций преподавателя высшей школы позволил выделить основные виды когнитивных стилей педагога в профессиональной деятельности в дихотомическом представлении и обобщить инструментарий их исследования.

С учетом поставленной проблемы в рамках выполнения проекта исследователями ФГБНУ «ИППСП» ведутся прикладные исследования в трех направлениях:

- *когнитивное развитие личности* как: 1) поиск и апробация педагогических когнитивных технологий гуманистического развития Человека в процессе профессиональной подготовки; 2) предметная технологизация и дидактическая адаптация воспитательных технологий, направленных на развитие когнитивных механизмов познания обучающихся;

- *когнитивная дидактика* как: 1) совершенствование механизмов педагогического взаимодействия в традиционном и цифровом обучении; 2) адаптация психологических методик исследования личностных характеристик к массовому применению в учебном процессе с целью индивидуализации обучения на основе внедрения ситуационно-событийного механизма становления личностных структур познания обучающихся в вузе; 3) разработка методического обеспечения цифрового обучения с учетом необходимости достижения его человекосообразности;

- *когнитивный менеджмент* как: 1) управление развитием образовательной организации в эпоху цифровизации посредством повышения управляемости процессов за счет снижения их энтропии через работу с *data mining и big data*; 2) управление развитием педагогического состава образовательной организации через совершенствование элементов системы профессионального развития педагогов; 3) управление качеством образовательных процессов, поиск новых технологий совершенствования педагогических событий и ситуаций.

В рамках второго проекта «Проблема бесконфликтного социального взаимодействия» были выделены основные подходы к изучению проблемы экстремизма и ксенофобии в этнической, религиозной и молодежной средах.

Выявлено, что в настоящее время на межэтническое поле все большее влияние оказывают новые акторы конструирования этничности, которыми являются администраторы и рядовые участники этнических сетевых сообществ. В результате исследования продемонстрирована актуальность виртуальной идентичности для русских и татар, проанализированы механизмы поддержания групповой консолидации и межгрупповой дистанции в их сетевых сообществах. На основе виртуальных следов выявлены взаимные актуализированные этнические паттерны,

установлены триггеры роста ксенофобских настроений. (Титова Т.А., Махмутов З.А.). Согласно сложившимся подходам к межгрупповому взаимодействию, этничность содержит в себе высокие риски конфронтации. С позиции мотивационной парадигмы конфликтогенным фактором может выступить состояние неудовлетворенности, вызванное фрустрацией этнических потребностей, с точки зрения ситуативного подхода – соперничество между отдельными группами за ресурсы [15]. Руководствуясь теорией социальной идентичности, мы обращаем внимание на то, что заметные различия, к которым, безусловно, можно отнести и культурные, актуализируют процессы ингруппового фаворитизма в этнических общностях [16].

Важным, с точки зрения понимания природы этничности, является концепция норвежского антрополога Ф. Барта, рассматривающего этничность как социальную организацию культурных отличий [17]. Придерживаясь конструктивистской парадигмы интерпретации этничности, он акцентирует внимание на том, что отличия не сводятся просто к их сумме и степени «объективности», а важна их значимость среди членов группы. Образ «другого» выступает не только продуктом социокогнитивных процессов, что отмечали сторонники теории социальной идентичности, но и результат коллективного конструирования социальной реальности. Формирование образа «другого» происходит на институциональном уровне в дискурсах, которые осуществляют средства массовой информации. На социально-групповом и на индивидуальном уровнях в процессе межличностного и межгруппового взаимодействия указанные представления преломляются сквозь жизненный опыт и структуры индивидуальных значений и личностного смысла индивидов, таким образом, периферические структуры представлений могут изменяться и трансформироваться [18].

Нами установлено, что коммуникации участников тематических молодежных групп в online и offline пространстве имеют как точки расхождения, так и точки соприкосновения. Важным в рамках нашего исследования является рассмотрение трансформации перехода молодежной деструктивной субкультурности из реального в виртуальное пространство [19;20]. Важным является пересмотр традиционных подходов в отечественной и зарубежной историографии к пониманию молодежной субкультуры до «эпохи зумеров» и создание оригинальной концепции феномена молодежной субкультуры в рамках дилеммы сосуществования

и перехода в офлайн и онлайн режим участников деструктивных молодежных субкультур (Иванов А.В., Козлов В.Е.). С точки зрения коммуникационных процессов, можно выделить преимущества виртуального общения перед общением реальным [21]. Вместо традиционных субкультур появляются новые элементы молодежной социальности. Эти новые молодежные сообщества напрямую связаны с развитием и распространением сетевых коммуникаций, формированием дополненной виртуализированной реальности. Как следствие возникают новые молодежные культурные практики. На данный момент, концепция «смерти субкультур», предложенная Е.Л. Омельченко, убедительно объясняет процессы, происходящие в молодежной среде [22]. Исследователь производит разделение неформальных групп и объединений молодежи на «классические» образцы (XX век) и «постсубкультуры» (эпоха постмодерна), что дает возможность проследить как социально-историческую, так и онтологическую эволюцию этого феномена.

На примере проблемы религиозного экстремизма выявлено, что в основе радикализации личности лежат политические, экономические и социо-культурные причины. Религия же выполняет символическую роль. Анализ современной российской политики в отношении так называемого исламского экстремизма показывает, что инициативы, направленные на борьбу с экстремистской угрозой через практические проекты (например, благотворительные акции социального служения), оказываются более эффективными, нежели противодействие этой угрозе исключительно в идеологическом поле. Это позволяет сделать вывод, что, несмотря на контекст информационного века, работа именно в offline через практическую деятельность должна находиться в основе профилактики экстремизма как религиозного, так и этнического [23]. Online должен стать каналом профилактики на идеологическом уровне. Наиболее же эффективным оказывается комплексный подход, сочетающий как идеологическую, так и практическую работу (Гараев Д.М.). Однако любая из возможных точек зрения на природу «религиозного экстремизма» признает ключевое значение языка вражды в распространении насилия под брендом религии. Авторы, которые воспринимали религию основной причиной религиозного экстремизма, стремились создать свои концепции, его объясняющие. Однако большинство исследователей, как правило, стоят на противоположной позиции, в соответствии с

которой причина насилия и экстремизма заключается не в религии. Они деконцептуализировали само понятие «религиозного экстремизма», так как считают данное понятие бессмысленным. По их мнению, невозможно дать определение понятия «религиозный экстремизм», поскольку не только сложно определить роль религии в такого рода насилии, но и сложно понять, что такое религия как таковая. Как отмечает религиовед Джон Моррелла [24], религия – по сути сложное и проблематичное понятие, которое в том виде, в котором мы его сегодня используем, придумано на Западе. Соответственно, любое насилие от имени религии — это процесс, связанный с культурой и зависит в большой степени от контекста, в котором он родился.

Прикладные исследования по указанной теме ведутся в следующих направлениях:

– *сетевые сообщества: виртуальная идентичность и стратегия межэтнического взаимодействия* как: 1) изучить стратегии межэтнического взаимодействия, выстраиваемые этническими группами по отношению друг к другу в виртуальной среде; 2) выявить триггеры и предпосылки развития ксенофобских настроений;

– *деструктивные молодежные субкультуры: типология, коммуникации, концепты* как: 1) исследовать коммуникативные возможности молодежи в деструктивных сообществах связанные со всемирной сетью; 2) показать основные концепты в деструктивных молодежных сообществах;

– *методы и механизмы профилактики религиозного экстремизма: опыт России* как: 1) изучить практическую деятельность – государственных программ и гражданских инициатив в направлении профилактики экстремизма, ксенофобии и прочих социальных конфликтов постсоветской России; 2) выявить наиболее эффективные проекты по профилактике «исламского экстремизма».

В ходе решения задач третьего проекта Института «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения»: проводятся исследования направленные на изучение отклоняющегося поведения личности, склонной к терроризму и экстремизму, в частности поиску закономерностей отклоняющегося поведения политико-религиозной направленности.

Предпосылками исследования послужили:

– гуманитарная парадигма в психологии понимания внутреннего мира человека, его ценностного и смыслового отношения к жизни и деятельности. С данной позиции количественно-

качественные изменения и преобразования ведут к институционализации представлений об эффективности форм организации отношений с установленными правилами, нормами и их саморегуляции, касательно лиц, наиболее подверженных воздействию идеологии терроризма, а также лиц особого внимания;

– в современных условиях проблема радикализации и ресоциализации личности становится не только государственно-правовой проблемой, но и важной методологической проблемой психологии личности. Это подчеркивает необходимость проведения теоретико-методологического обоснования изучения жизненного пути лиц категории особого внимания;

– институциональные модификации в современном гуманитарном знании приводят к систематизации методологических основ описания личностных и социальных детерминант отклоняющегося поведения, выявлению условий, факторов и характеристик, применимых к обоснованию типологии групп выборочной совокупности (касательно лиц категории особого внимания) и закономерностей их социально-психологической адаптации.

С точки зрения методологии психологии, терроризма есть возможность перехода от изучения особенностей личностных качеств террориста к формам и практикам адаптации к группе, которая обладает собственными характерными качествами, отличительными категориями верования и методами вербовки.

Нами проведена разработка теоретических основ изучения отклоняющегося поведения лиц, входящих в «группу риска», выявлены закономерности и предпосылки формирования личности террориста/экстремиста, а также создание методологического базиса практических исследований в данной области (Хусаинова С.В., Ничипоренко Н.П., Жемчугова А.А., Палеха Е.С.). Выявлено, что предпосылками формирования личности террориста/экстремиста являются индивидуально-психологические особенности личности, негативный образ себя и мира, негативное восприятие своего прошлого и слабо дифференцированная структура когнитивных конструкторов [25-28].

Системный подход, примененный к анализу возможных оснований и предпосылок возникновения террористических движений, дал возможность объяснить компоненты и причины их личностной составляющей (жизненный опыт, структура личности, способы совладания, бессознательные защитные механизмы,

направленность, мотивация, зависимость, агрессия и агрессивность).

Применение личностного подхода позволило выявить «представления о справедливости» в структуре базисных убеждений лиц категории особого внимания и определить его роль в организации поступка террористической направленности/ Когнитивно-поведенческие особенности лиц категории особого внимания отмечены в представлениях о справедливости, где в структуре базисных убеждений лиц категории особого внимания поступок имеет свою роль. Люди различаются и по уровню своей убежденности в справедливости мира: те, кто сильно верит, более чувствительны к восприятию случаев несправедливости. В зависимости от этого восприятия, в свою очередь, варьируются их переживания и поступки, а также отмечена роль в организации поступка террористической направленности (Жемчугова А.А.) [29].

Нами разработана Концепция дерадикализации и ресоциализации личности (Хусаинова С.В.). Теоретическими предпосылками ее разработки явилось существенное увеличение интереса к вопросу изучения отклоняющегося поведения лиц, наиболее подверженных воздействию идеологии терроризма и экстремизма, а также лиц, попавших под ее влияние (далее лица категории «особого внимания», О-В); необходимость научно-методологического обоснования выдвинутых исследователями причин радикализации, терроризма, экстремизма; акцентуализацией исследований личностных мировоззренческих установок, мотивационной активности, ценностных характеристик, составляющих личностную картину (образ) мира лиц категории О-В; изучения влияния религиозной аксиологии на лиц категории О-В в контексте их радикализации. Теоретической основой Концепции является нарративно-императивный подход, в русле которого выполнены описания объекта исследования и стратегии «мягкого» пожизненного сопровождения лиц категории О-В. Ведущая идея Концепции заключается в снижении распространения террористической, экстремистской и иных радикальных идеологий путем совершенствования методов и форм идеологического противодействия, укрепления предпосылок развития «позитивной» личности, содействия данным группам населения в решении психологических проблем и создания условий, способствующих возобновлению их полноценной жизни и деятельности в социальной среде. С точки зрения методологии психологии

терроризма есть возможность перехода от изучения особенностей личностных качеств террориста к формам и практикам адаптации к группе, которая обладает собственными характерными качествами, отличительными категориями верования и методами вербовки [30-32].

Деятельность по раннему выявлению и профилактике отклоняющегося поведения лиц категории О-В предполагает реализацию комплекса мер по превенции отклоняющегося поведения, включая такие риски, как суицидальное, агрессивное и опасное для жизни и здоровья поведение (Хусаинова С.В., Палеха Е.С.). Одним из инструментов дерадикализации и ресоциализации личности предложена «Итерационная модель сопровождения лиц О-В», включающая в себя характеристику разноуровневых потребностей, направленных на стремление к благополучию в жизни и деятельности, и способствующая образованию ценностей и смыслов «позитивной» личности. Реализация итерационной модели обеспечения разноуровневых потребностей человека как совокупности уникальных способов достижения личностно значимых целей способствует снижению субъективной притягательности радикальных взглядов и может рассматриваться в роли приоритетного направления психологического аспекта исследований феномена терроризма [28].

Исследование особенностей поведения лиц категории особого внимания привело к установлению закономерностей и механизмов адаптации, проявляющихся в двух направлениях – с точки зрения сформированности и специфики функционирования отдельно взятых механизмов и в их взаимосвязи (Ничипоренко Н.П.). Выявлено что, личностные профили, смысло-жизненные ориентации, терминальные и инструментальные ценности осужденных, отбывающих наказание по статьям террористического характера, не отличаются выраженной специфичностью; подструктуры личностных свойств, психологических защит и копингов достаточно изолированы друг от друга; многочисленные интеркорреляции в системе психологических защит и в системе копингов свидетельствуют о возможностях взаимной компенсации адаптационных механизмов внутри отдельных подсистем (бессознательной и осознанной); механизмы психологических защит и механизмы совладающего поведения у лиц, отбывающих наказание по статьям террористического характера, представляют собой изолированные структуры, слабо

интегрированные между собой. Это означает достаточно серьезный разрыв между бессознательными и осознанными механизмами адаптации [33].

Проведено теоретическое обоснование исследования когнитивно-поведенческих особенностей лиц категории особого внимания (Жемчугова А.А.). Предметом теоретического анализа явились базисные убеждения в когнитивной структуре личности и в структуре поступка экстремистской и террористической направленности. Выявлено, что поступок является основной единицей социального поведения, посредством поступка формируется и актуализируется личность человека. Поступок имеет предварительный внутренний план действия, где выработанное намерение представляется сознательно, и предполагает прогнозный результат, отраженный на окружающих лиц и все общество в целом. Определено, что поступок может быть измерен и оценен с точки зрения системы общепринятых социальных норм. Люди различаются и по уровню своей убежденности в справедливости мира: те, кто сильно верит, более чувствительны к восприятию случаев несправедливости. В зависимости от этого восприятия, в свою очередь, варьируют их переживания и поступки. Это характерно для лиц категории особого внимания. Они часто имеют более низкие показатели по уровню общей интернальности, интернальности в области неудач. Они склонны приписывать ответственность за происходящее внешним силам, в частности, иным этническим или религиозным группам. Такие люди ощущают себя живущими во враждебной социальной среде [29].

В отношении лиц категории особого внимания, мы исследуем две категории рисков: социально-психологические риски отклоняющегося поведения и само отклоняющееся поведение как социальный и стратегический риск. Эмоционально небезопасность личности проявляется в психических состояниях напряженности, тревоги, депрессивности и агрессивности, а на когнитивном уровне – в мнениях и высказываниях, на основании которых можно судить о степени доверия / недоверия к другим участникам образовательного процесса – одноклассникам и учителям. Данные характеристики нами рассматриваются в качестве маркеров психологического неблагополучия и показателей рисков отклоняющегося поведения, связанных с небезопасностью образовательной среды. Проведение эмпирических исследований

рисков в образовательной среде требует теоретико-методологического обоснования. В числе ожидаемых результатов изучения рисков в образовательной среде присутствует необходимость разработки и реализации программ сопровождения лиц категории особого внимания, предсказание рисков повторных радикальных преступлений, первичная профилактика отклоняющегося поведения среди молодежи и вторичная профилактика радикальных экстремистских тенденций в группах категории особого внимания. В связи с этим проведено теоретическое обоснование представлений о рисках обучающихся, на которые будет возможность опереться при выявлении прогностически значимых маркеров и критериев [34;35].

С точки зрения безопасности обучающихся в образовательной среде проведены исследования социально-психологических рисков (Хакимзянов Р.Н.). Предметом исследования явились *социально-психологические риски*, имеющие место в образовательной среде, классифицированные на 4 группы: учебные (и внеучебные) перегрузки, отношения с родителями, отношения с учителями, отношения со сверстниками. В ходе исследования выявлены следующие социально-психологические риски учащихся: у 14% учащихся наблюдается *стремление отстраниться от социальных контактов*, потребность в самозащите, негативизм, импульсивность, скрытность, стремление к одиночеству; *агрессия как способ выразить свою неудовлетворенность жизнью* проявилась у 10% учащихся, что также взаимосвязано с наличием среди учащихся подписок на группы АУЕ; источники негативных переживаний в форме страхов и раздражения связаны с учебой и неуспехом в межличностных отношениях; 36% учащихся испытывают страх школы – это вызвано эмоциональным напряжением, связанным с высокой загруженностью учащихся; 59% опрошенных испытывают *потребность в авторитетной личности*, более половины обучающихся продемонстрировали *признаки наличия депрессивных тенденций, тревоги*, страха, а также чувства неполноценности, выражающегося в чувстве собственной ущербности и иррациональной вере в превосходство окружающих над собой, что потенциально могло послужить предпосылкой для депрессивного и суицидального поведения. Эти данные пересекаются с направленностью выбранных обучающимися деструктивных подписок в социальных сетях [29].

Проведено обоснование определения и конкретизации разделения группы риска обучающихся в образовательной среде, требующее выявления детерминант их отклоняющегося поведения, так как в современных реалиях произошло увеличение составляющих ее категорий (Хусаинова С.В.). Одной из таких дополненных категорий является группа лиц, требующих особого внимания. Выявлено, что у испытуемых данной группы риска в поведении проявляются свойственные только им психологические характеристики: низкая контактность, пониженный фон настроения, дружелюбие, самокритичность, исполнительность, серьезность, высокая нравственность, добросовестность, справедливость, пассивность, замедленность мышления, инертность психических процессов. В период становления и развития, в ситуациях изменения и стресса, в условиях дефицита поддержки близких, такие обучающиеся оказываются склонными подверженности внешнему влиянию. Динамика развития психики связана с неравномерностью проявления эффекта воздействия внешних раздражителей. Психодинамический подход с этой точки зрения является уникальным, так как дает возможность изучения мотивации человеческого поведения, чувств, переживаний, влечений и т.д. Это же отмечают основатели теоретических воззрений единой и непротиворечивой психодинамической теории. Самым трудным с их точки зрения является удержание момента движения и фиксации взаимодействия элементов психики и некоторых структур личности. Психическая активность субъекта характеризуется параметрами непрерывного взаимодействия свойств и состояний структурных компонентов психической активности субъекта [36-38].

Итогами научно-исследовательской деятельности по третьему проекту являются следующие результаты.

Проведено теоретическо-методологическое дополнение в области изучения проблемы отклоняющегося поведения. Расширены научные представления о личности террориста, объяснены закономерности ресоциализации и дерадикализации лиц категории особого внимания.

Новый ракурс изучения личности террориста в аспекте адаптации позволяет планировать ресоциализирующие воздействия на разных этапах сопровождения лиц группы риска: на этапе раннего выявления лиц, подверженных влиянию идеологии экстремистской направленности, на этапе проживания

пенитенциарного стресса, в ходе психологического сопровождения осужденных по статьям террористического характера в местах лишения свободы, на этапе адаптации к условиям обычной жизни после отбывания наказания.

Разработана Концепция дерадикализации и ресоциализации личности. Внедрение Концепции позволяет обосновать проведение превентивных мер, заключающихся в снижении распространения террористической, экстремистской и иных радикальных идеологий. Путем совершенствования методов и форм идеологического противодействия, укрепления предпосылок развития «позитивной» личности будет осуществляться содействие данным группам населения в решении психологических проблем и создании условий, способствующих возобновлению их полноценной жизни и деятельности в социальной среде.

Одним из инструментов дерадикализации и ресоциализации личности предложена «Итерационная модель сопровождения лиц О-В», включающая в себя характеристику разноуровневых потребностей, направленных на стремление к благополучию в жизни и деятельности, и способствующая образованию ценностей и смыслов «позитивной» личности. Внедрение Итерационной модели способствует направленности применения мер профилактического воздействия и предусматривает раннее предупреждение радикализации, а также непосредственное предупреждение радикализации и предотвращение индокринации.

Деятельность по раннему выявлению и профилактике отклоняющегося поведения лиц категории О-В предполагает реализацию комплекса мер по превенции отклоняющегося поведения, включая такие риски, как суицидальное, агрессивное и опасное для жизни и здоровья поведение.

Выявлены предпосылки формирования личности террориста / экстремиста, а это индивидуально-психологические особенности личности, негативный образ себя и мира, негативное восприятие своего прошлого и слабо дифференцированная структура когнитивных.

Описаны механизмы адаптации личности в трудной жизненной ситуации, проявляющиеся в любых ресоциализирующих воздействиях с учётом мотивационно-потребностного и ценностно-смыслового аспектов личности, поскольку именно с их помощью формируется цель, «образ потребного будущего», представление об адаптивном результате в индивидуальном сознании субъекта.

Выявлено, что когнитивно-поведенческие особенности лиц категории особого внимания, проявляются в представлениях о справедливости, где в структуре базисных убеждений лиц особого внимания поступок имеет свою особую роль.

Установлено, что при проведении исследования присутствует необходимость учета и обоснования рисков в образовательной среде (агрессия и агрессивность в структуре отклоняющегося поведения). Социально-психологические риски имеют место в описании отклоняющегося поведения в образовательной среде: учебные (и внеучебные) перегрузки, отношения с родителями, отношения с учителями, отношения со сверстниками.

Определены детерминанты отклоняющегося поведения обучающихся «группы риска»: противоречивое отношение к окружающим, уверенное отстаивание своей правоты при одновременной нужде в самоутверждении; обладание низкими навыками адаптации к условиям образовательной среды; поиск неформального общения, где насилие воспринимается как предпочтительный способ достижения цели.

Результаты научно-исследовательской деятельности, представленные в данном отчете, рекомендованы для внедрения в ведомственные структуры заинтересованных организаций (УФСИН РФ, МВД РФ, региональные отделения НАК РФ, научные, научно-образовательные и образовательные организации, кризисные психологические службы) и применимы на различных этапах психологического сопровождения субъектов указанных структур.

В 2020 году была актуализирована роль научно-образовательного сотрудничества ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» и международных европейских и китайских образовательных организаций в форме совместных проектов и академических альянсов, позволяющих объединить интеллектуальный капитал и ресурсы, совершенствовать качество научных исследований и профессиональное развитие сотрудников, повысить востребованность результатов и, в целом, конкурентоспособность Института на глобальном и региональном рынках научно-образовательных услуг.

Одним из стратегических направлений научно-исследовательской деятельности Института в 2020 году была разработка научного обеспечения реализации двух международных

проектов программы ERASMUS+-, направленной на проведение исследований и внедрение инноваций в сфере образования и науки: проекта «ENTER» – «Совершенствование практики преподавания в вузах России и Китая» на основе лучших европейских образовательных практик» и проекта «Pro-VET» – «Профессиональное развитие преподавателей профессиональных школ с учетом европейского опыта».

В связи с пандемией COVID-19 большинство запланированных научных мероприятий (транснациональные встречи по обмену опытом работы, обучающие семинары и мастер классы, Alfa-тестирование и пилотное внедрение разработанных в ходе реализации задач Проектов двух образовательных программ и др.) проходило в формате on-line с последующим отражением результатов исследований и внедрения на сайте Института (www.iprisp.ru).

Результаты Проектов опубликованы в учебно-методических пособиях, сборниках научно-практических конференций с международным участием, используются в 3 диссертационных исследованиях аспирантов и докторантов Института.

О востребованности и высоком качестве полученных результатов исследований по Проектам свидетельствует их масштабное внедрение с постоянным расширением базы апробации в ходе решения задач Проектов за счет согласованности интересов субъектов научно-исследовательской и образовательной деятельности, в частности, социальных партнеров и стейкхолдеров Института, а также активизацией деятельности вузов РТ совместно с Институтом в области фандрайзинговой деятельности и проведении совместных международных проектов в контексте глобализации и транзисии ценностей.

О востребованности разработок Института мировым научно-образовательным сообществом свидетельствует также рост числа публикаций сотрудников в международных базах данных изданий Web of Science и Scopus, одновременно с увеличением числа публикаций в ведущих российских журналах. Научные сотрудники института активно приглашались к участию в редакционных коллегиях, программных комитетах и экспертных советах международных научных журналов с высоким рейтингом, в частности "Professional Development (США), "Scottish Educational Review" – (Великобритания), "Educazione Interculturale" (Италия) и др.

Литература:

1. Левина Е.Ю., Мухаметзянова Л.Ю. Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы / Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3 (140). – С. 8-18.
2. Когнитивная педагогика: учебно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленникова, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной. - Казань: ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2020. – 228 с.
3. Levina E., Kamaleeva A., Mukhametzyanova L. Cognitive Approach: Methodology Development in the Era of Digitalization // In: Gafurov I, Valeeva R (Eds) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 - June 9, 2020. ARPHA Proceedings 2020, 3, 1449-1464.
4. Мухаметзянова Л.Ю. Когнитивно-ориентированные технологии развития личностной концептосферы обучающихся / Л.Ю. Мухаметзянова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2020. - № 3(106). - С. 183-189.
5. Камалеева А.Р. Концепты когнитивной дидактики: ориентация на цифровизацию высшего образования / А.Р. Камалеева // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 4. – С. 31-38.
6. Камалеева А.Р. О формировании когнитивного инструментария студентов вуза в процессе познавательной деятельности (в условиях технологического обучения) / А.Р. Камалеева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2020. - № 2(105). - С. 146-153.
7. Левина Е.Ю., Гильмеева Р.Х., Шибанкова Л.А. Когнитивный капитал образовательных организаций: гуманитарная ориентация на развитие высшего образования / Е.Ю. Левина, Р.Х. Гильмеева, Л.А. Шибанкова // Педагогика. - 2020. - № 7. - С. 91-102.
8. Шибанкова Л.А. Человеческий капитал университета: формирование и развитие в эпоху цифровизации / Л.А. Шибанкова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3(140). – С. 19-28.
9. Levina E., Gilmeeva R., Shibankova L. Social Capital of the University: Humanitarian Representation in the Era of Digitalization // In: Gafurov I, Valeeva R (Eds) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 - June 9, 2020. ARPHA Proceedings, 2020, 3, 1435-1448.
10. Гильмеева Р.Х. Сущность профессионально-корпоративной идентичности в образовательной организации высшего образования / Р.Х. Гильмеева // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 2(139). – С. 55-61.
11. Трегубова Т.М. Профессиональное развитие педагогов: концептуальные идеи и бенчмаркинг лучших практик / Т.М.Трегубова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2020. - № 2(107). – С. 200-210.
12. Трегубова Т.М. Бенчмаркинг успешных моделей профессионального развития педагогов вузов в условиях международной образовательной интеграции / Т.М.Трегубова // Педагогический журнал Башкортостана. - 2020. - № 4-5. – С. 168-180.
13. Tregubova T.M., Shibankova L.A., Kats A.S. Conceptual Framework for Teachers' Professional Development Design in the Era of Digitalization. In: Gafurov I, Valeeva R (Eds) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 - June 9, 2020. ARPHA Proceedings, 2020, 3, 2595-2608.
14. Кац А.С. Когнитивные стили современных педагогов: от дефиниции к реализации / А.С. Кац // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2020. - № 3(107). – С. 176-182.
15. Махмутов З.А. Теоретические подходы к изучению этнической идентичности в онлайн-пространстве / З.А. Махмутов // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 6(143). – С. 292-297.
16. Махмутов З.А., Титова Т.А. Виртуальная этническая идентичность русских и татар: к постановке проблемы (по материалам сравнительного анализа пабликов в социальной сети «ВКонтакте») / З.А. Махмутов, Т.А. Титова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 4. – С. 279-285.
17. Барт Ф. Введение // Этнические группы и социальные границы. Социальная организация культурных различий. – М.: Новое изд-во, 2006. – С. 9-49.
18. Омельченко Д.А., Авдеева Г.С., Суртаева О.В., Черепанов М.И. Конструирование образа другого в социальных представлениях населения России: теоретические аспекты / Д.А. Омельченко, Г.С. Авдеева, О.В. Суртаева, М.И. Черепанов // Известия Алтайского государственного университета. – 2015. – № 3(87). – Т. 1. – С. 185-188.
19. Иванов А.В. Виртуальная деструктивность и социальное пространство: к постановке проблемы (по материалам полевых исследований идеологии «Колумбайн») / А.В. Иванов // Казанский педагогический журнал. – 2020. - № 4. - С. 272-278.
20. Козлов В.Е., Мингалиев А.Х. Проблема научной репрезентации современных молодежных субкультур: от методологии к нарративу / В.Е. Козлов, А.Х. Мингалиев // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 1(138). – С. 255–262.
21. Афанасьева В.В. Тотальность виртуального [Электронный ресурс] / В.В. Афанасьева. – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/sites/default/files/journals/izvestiya/pdf/2013/12/13/2010-2-14.pdf>
22. Омельченко Е.Л. Начало молодежной эры или смерть молодежной культуры? «Молодость» в публичном пространстве современности / Е.Л. Омельченко // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – Т. 4. – № 2. – С. 151-183.

23. Гараев Д.М. Социальный капитал мусульманской общины как механизм профилактики радикализма (по материалам благотворительных проектов общины «Ярдэм») / Д.М. Гараев // *Minbar. Islamic Studies*. – 2020. – № 13(4). – С. 845–860.

24. Morreall J., Sonn T. 50 Great Myths of Religion. – New Jersey: Wiley-Blackwell, 2013. – 39–44 p.

25. Palekha E., Galieva R. (2020) Psychological and pedagogical possibilities of correction of the "life path" of persons with deviant behavior, *INTED2020 Proceedings*. - pp. 9270-9274. doi:10.21125/int.2020.2549 <https://library.iated.org/view/PALEKHA2020PSY>

26. Ничипоренко Н.П. Метакогнитивные ресурсы и механизмы совладающего поведения личности в юношеском возрасте / Н.П. Ничипоренко // *Казанский педагогический журнал*. – 2020. – № 5(142). – С. 211-216. DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.031.

27. Хусаинова С.В., Палеха Е.С. Итерационная модель ресоциализации личности лиц категории особого внимания / С.В. Хусаинова, Е.С. Палеха // *Казанский педагогический журнал*. – 2020. – № 6. – С. 258-265. DOI: 10.51379/KPJ.2020.51.26.035

28. Хусаинова С.В. Особенности проявления зависимого типа произвольной саморегуляции и психологической устойчивости в поведении аддиктивной личности: сборник статей / С.В. Хусаинова // *Бехтерев и современная психология личности / Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (2–4 октября 2020 г.)*. – Казань: НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования», 2020. – С. 71-73.

29. Галиев И.Ш., Жемчугова А.А., Палеха Е.С., Хакимянов Р.Н., Хусаинова С.В. Девиантность VS экстремизм: исследования, закономерности, рекомендации / И.Ш. Галиев, А.А. Жемчугова, Е.С. Палеха, Р.Н. Хакимянов, С.В. Хусаинова; под научной редакцией В.Е. Козлова. – Казань: «ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2020. – 158 с.

30. Хусаинова С.В. К вопросу о защищенности обучающихся в образовательных организациях: сборник статей / С.В. Хусаинова // *LXXIII Международные научные чтения (памяти А.Н. Колмогорова) / Материалы Международной научно-практической конференции*. - Москва, 2020. - С. 104-107.

31. Хусаинова С.В. Проблема развития психологической устойчивости личности: сборник научных трудов / С.В. Хусаинова // *Актуальные проблемы психологической деятельности и пути их решения*; под редакцией к.псх.н. С.В. Хусаиновой. - Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. – С. 141-145.

32. Хусаинова С.В. Концепты «дерадикализации и ресоциализации личности склонной к

террористической и экстремистской деятельности» / С.В. Хусаинова. - Казань: «ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2020. – 20 с.

33. Ничипоренко Н.П. Характеристики стресса и когнитивные ресурсы совладания в студенческом возрасте как ориентиры профилактической работы в вузе: сборник / Н.П. Ничипоренко // *Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии / Материалы Второй Международной научно-практической конференции, 8-10 октября 2020 года; под научной ред. В.В. Коврова*. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2020. – С. 447–452.

34. Ничипоренко Н.П. Психологическая помощь населению: границы компетентности специалистов и возможности межведомственного взаимодействия / Н.П. Ничипоренко // *II цикл Международных педагогических чтений, посвященных научным школам Института педагогики, психологии и социальных проблем «Развитие человека в эпоху цифровизации» 24 сентября 2020г. Том 3. «Актуальные проблемы психологической деятельности и пути их решения»: сборник научных трудов; под редакцией к.псх.н. С.В. Хусаиновой*. – Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. – С. 109–113.

35. Ничипоренко Н.П. Локус контроля и метакогнитивная осознанность как генерализованные характеристики субъекта совладающего поведения: сборник статей / Н.П. Ничипоренко // *Бехтерев и современная психология личности / Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (2–4 октября 2020 г.)*. – Казань: НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования», 2020. – С. 12–14.

36. Хусаинова С.В. Детерминанты отклоняющегося поведения обучающихся группы риска в образовательной среде / С.В. Хусаинова, Н.М. Угарова // *Казанский педагогический журнал*. – 2020. – № 3(140). – С. 255-261. DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.036.

37. Хусаинова С.В. К вопросу о защищенности обучающихся в образовательных организациях: сборник / С.В. Хусаинова // *LXXIII Международные научные чтения (памяти А.Н. Колмогорова) / Материалы Международной научно-практической конференции*. - Москва, 2020. - С. 104-107.

38. Актуальные проблемы психологической деятельности и пути их решения: сборник научных трудов; под редакцией к.псх.н. С.В. Хусаиновой. - Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. – 152 с.

References:

1. Levina E.Yu., Mukhametzyanova L.Yu. Development of the Human of knowledge in the perspective of the cognitive paradigm / E.Yu. Levina, L.Yu. Mukhametzyanova // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2020. - № 3(140). - S. 8-18.

2. Cognitive pedagogy: manual / R.Kh. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Kats, E.Yu. Levina, V.Sh. Maslenikova, L.Yu. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of E.Yu.

Levina. - Kazan:FSBSI "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems". - 2020. - 228 p.

3. Levina E., Kamaleeva A., Mukhametzhanova L. Cognitive Approach: Methodology Development in the Era of Digitalization // In: Gafurov I, Valeeva R (Eds) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 - June 9, 2020. ARPHA Proceedings 2020, 3, 1449-1464.

4. Mukhametzhanova L.Yu. Cognitive-oriented technologies for the development of students' personal conceptual sphere / L.Yu. Mukhametzhanova // Messenger of the Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev. - 2020. - № 3(106). - S. 183-189.

5. Kamaleeva A.R. Concepts of cognitive didactics: focus on digitalization of higher education / A.R. Kamaleeva // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 4. - P. 31-38.

6. Kamaleeva A.R. On the formation of cognitive tools of university students in the process of cognitive activity (in the context of technological learning) / A.R. Kamaleeva // Messenger of the Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev. - 2020. - № 2(105). - S. 146-153.

7. Levina E.Yu., Gilmeeva R.Kh., Shibankova L.A. Cognitive capital of educational organizations: humanitarian orientation to the development of higher education / E.Yu. Levina, R.Kh. Gilmeeva, L.A. Shibankova // Pedagogy. - 2020. - № 7. - S. 91-102.

8. Shibankova L.A. Human capital of the university: formation and development in the era of digitalization / L.A. Shibankova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 3(140). - S. 19-28.

9. Levina E., Gilmeeva R., Shibankova L. Social Capital of the University: Humanitarian Representation in the Era of Digitalization // In: Gafurov I, Valeeva R (Eds) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia ... May 27 - June 9, 2020. ARPHA Proceedings, 2020, 3, 1435-1448.

10. Gilmeeva R.Kh. The essence of professional and corporate identity in the educational organization of higher education / R.Kh. Gilmeeva // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 2(139). - S. 55-61.

11. Tregubova T.M. Teachers' Professional development: conceptual ideas and benchmarking of best practices / T.M. Tregubova // Messenger of the Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev. - 2020. - № 2(107). - S. 200-210.

12. Tregubova T.M. Benchmarking of successful models of University-teachers' professional development in the context of international educational integration / T.M. Tregubova // Pedagogical journal of Bashkortostan. - 2020. - № 4-5. - S. 168-180.

13. Tregubova T.M., Shibankova L.A., Kats A.S. Conceptual Framework for Teachers' Professional Development Design in the Era of Digitalization. In: Gafurov I, Valeeva R (Eds) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 - June 9, 2020. ARPHA Proceedings, 2020, 3, 2595-2608.

14. Kats A.S. Cognitive styles of modern teachers: from definition to implementation / A.S. Kats // Messenger

of the Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev. - 2020. - № 3(107). - S. 176-182.

15. Makhmutov Z.A. Theoretical approaches to the study of ethnic identity in the online space / Z.A. Makhmutov // Kazan pedagogical journal. - 2020. - № 6(143). - S. 292-297.

16. Makhmutov Z.A., Titova T.A. Virtual ethnic identity of Russians and Tatars: to the formulation of the problem (based on the materials of a comparative analysis of publics on the VKontakte social network) / Z.A. Makhmutov, T.A. Titova // Kazan pedagogical journal. - 2020. - № 4. - S. 279-285.

17. Bart F. Introduction // Ethnic groups and social boundaries. The social organization of cultural differences. - M.: New publishing house, 2006. - S. 9-49.

18. Omelchenko D.A., Avdeeva G.S., Surtaeva O.V., Cherepanov M.I. Construction of the image of the other in the social representations of the population of Russia: theoretical aspects / D.A. Omelchenko, G.S. Avdeeva, O. V. Surtaeva, M.I. Cherepanov // Bulletin of the Altai State University. - 2015. - № 3(87). - T. 1. - S. 185-188.

19. Ivanov A.V. Virtual destructiveness and social space: to the formulation of the problem (based on the materials of field research of the ideology "Columbine") / A.V. Ivanov // Kazan pedagogical journal. - 2020. - № 4. - P. 272-278.

20. Kozlov V.E., Mingaliev A.Kh. The problem of scientific representation of modern youth subcultures: from methodology to narrative / V.E. Kozlov, A.Kh. Mingaliev // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 1(138). - S. 255-262.

21. Afanasyeva V.V. The totality of the virtual [Electronic resource] / V.V. Afanasyeva. - Access mode: <http://www.sgu.ru/sites/default/files/journals/izvestiya/pdf/2013/12/13/2010-2-14.pdf>

22. Omelchenko E.L. The beginning of the youth era or the death of youth culture? "Youth" in the public space of our time / E.L. Omelchenko // Journal of Social Policy Research. - 2006. - T. 4. - № 2. - S. 151-183.

23. Garaev D.M. Social capital of the Muslim community as a mechanism for the prevention of radicalism (based on the materials of charitable projects of the Yardam community) / D.M. Garaev // Minbar. Islamic Studies. - 2020. - № 13(4). - P. 845-860.

24. Morreall J., Sonn T. 50 Great Myths of Religion. - New Jersey: Wiley-Blackwell, 2013. - 39-44 p.

25. Palekha E., Galieva R. (2020) Psychological and pedagogical possibilities of correction of the "life path" of persons with deviant behavior, INTED2020 Proceedings. pp. 9270-9274. DOI: 10.21125 / int.2020.2549 <https://library.iated.org/view/PALEKHA2020PSY>

26. Nichiporenko N. P. Metacognitive resources and mechanisms of coping personality behavior at youth / N.P. Nichiporenko // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 5(142). - S. 211-216. DOI: 10.34772 / KPJ.2020.142.5.031.

27. Khusainova S.V., Palekha E.S. Iterative model of personality resocialization of persons of the category of special attention / S.V. Khusainova, E.S. Palekha // Kazan pedagogical journal. - 2020. - № 6. - P. 258-265. DOI: 10.51379 / KPJ.2020.51.26.035.

28. Khusainova S.V. Features of the manifestation of the dependent type of arbitrary self-regulation

and psychological stability in the behavior of an addictive personality: a collection of articles / S.V. Khusainova // Bekhterev and modern psychology of personality / Materials of the VI All-Russian scientific and practical conference (October 2-4, 2020). - Kazan: NOU DPO "Center for Social and Humanitarian Education", 2020. - Pp. 71-73.

29. Galiev I.Sh., Zhemchugova A.A., Palekha E.S., Khakimzyanov R.N., Khusainova S.V. Deviance VS extremism: research, patterns, recommendations / I.Sh. Galiev, A.A. Zhemchugova, E.S. Palekh, R.N. Khakimzyanov, S.V. Khusainova; under the scientific editorship of V.E. Kozlov. - Kazan: FGBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", 2020. - 158 p.

30. Khusainova S.V. On the issue of the security of students in educational institutions: collection of articles / S.V. Khusainova // LXXIII International Scientific Readings (in memory of A.N. Kolmogorov) / Materials of the International Scientific and Practical Conference. - Moscow, 2020. - S. 104-107.

31. Khusainova S.V. The problem of the development of psychological stability of the individual: collection of scientific papers / S.V. Khusainova // Actual problems of psychological activity and ways to solve them; edited by Ph.D. S.V. Khusainova. - Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2020. - P. 141-145.

32. Khusainova S.V. The concepts of "deradicalization and resocialization of a personality prone to terrorist and extremist activities" / S.V. Khusainov. - Kazan: FSBSI "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", 2020. - 20 p.

33. Nichiporenko N. P. Characteristics of stress and cognitive resources of coping at a student age as guidelines for preventive work at a university: collection of articles / N.P. Nichiporenko // Prevention of deviant behavior in children and youth: regional models and technologies / Materials of the Second International Scientific and

Practical Conference, October 8-10, 2020; under the scientific ed. V.V. Kovrov. - Simferopol: IT "ARIAL", 2020. - S. 447-452.

34. Nichiporenko N.P. Psychological assistance to the population: the boundaries of the competence of specialists and the possibilities of interdepartmental interaction / N.P. Nichiporenko // II cycle of the International Pedagogical Readings dedicated to the scientific schools of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems "Human Development in the Era of Digitalization" September 24, 2020. Volume 3. "Actual problems of psychological activity and ways to solve them": collection of scientific papers; edited by Ph.D. S.V. Khusainova. - Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2020. - Pp. 109-113.

35. Nichiporenko N.P. Locus of control and metacognitive awareness as generalized characteristics of the subject of coping behavior: a collection of articles / N.P. Nichiporenko // Bekhterev and modern psychology of personality / Materials of the VI All-Russian scientific-practical conference (October 2-4, 2020). - Kazan: NOU DPO "Center for Social and Humanitarian Education", 2020. - P. 12-14.

36. Khusainova S.V. Determinants of deviant behavior of students at risk in the educational environment / S.V. Khusainova, N.M. Ugarova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 3(140). - S. 255-261. DOI: 10.34772 / KPJ.2020.140.3.036.

37. Khusainova S.V. On the issue of the security of students in educational institutions: collection / S.V. Khusainova // LXXIII International Scientific Readings (in memory of A.N. Kolmogorov) / Materials of the International Scientific and Practical Conference. - Moscow, 2020. - S. 104-107.

38. Actual problems of psychological activity and ways to solve them: collection of scientific papers; edited by Ph.D. S.V. Khusainova. - Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2020. - 152 p.

Сведения об авторах:

Козлов Вадим Евгеньевич (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, директор, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: vadim.kozlov@list.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

Хусаинова Светлана Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, ученый секретарь, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: sv_husainova@mail.ru

Трегубова Татьяна Моисеевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: tmtreg@mail.ru

ПЕДАГОГИКА

Философия образования: современный взгляд

УДК 37.371

**Политические законы педагогики как искажение миссии образования
(П. Блонский)**

**Political laws of pedagogy as a distortion of the historical mission of
education (P. Blonsky)**

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

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

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.002

Ключевые слова: П.П. Блонский, законы педагогики, трудовая школа, наука и политика.

Keywords: P.P. Blonsky, laws of pedagogy, labor school, science and politics.

Аннотация. Автор подвергает критике выведенные Павлом Блонским законы педагогики марксизма: «О классовой сущности педагогики», «Соответствие школы определенному общественному строю», «Цель школы – производственное образование». Заложенные в них, а также в выдвинутой Крупской и поддержанной Блонским концепции «трудовой школы» принципы образования рассматриваются как сознательное отступление от научных основ педагогики и пример выполнения ученым политического заказа.

В статье доказывается, что педагогика, как и любая наука, должна быть свободна от политики, подчиняться исключительно законам объективного познания. Для утверждения педагогики в статусе науки, она обязана выдать себя «политического раба», а ученый – перейти от педагогики страха к педагогике чести и достоинства.

Блонский Павел Петрович (1884–1941 г.г.) – русский и советский философ, психолог, педагог, один из основоположников советской педологии. Окончил историко-филологический факультет Московского университета, оставлен на кафедре философии для подготовки к профессорской деятельности, работал приват-доцентом. По рекомендации Н.К. Крупской становится членом научно-педагогической секции Государственного ученого совета, участвует в разработке учебных программ и в школьной реформе. Пользовался поддержкой А.В. Луначарского. В конце жизни работал в Институте психологии в Москве.

Abstract. The author criticizes the laws of pedagogy of Marxism derived by Pavel Blonsky: "On the class essence of pedagogy", "Correspondence of the school to a certain social order", "The goal of the school is industrial education". The principles of education embedded in them, as well as in the concept of "labor school" set forward by Krupskaya and supported by Blonsky, are considered as a deliberate departure from the scientific foundations of pedagogy and an example of the fulfillment of a political order by scientists.

The article proves that pedagogy, like any science, should be free from politics, subject exclusively to the laws of objective knowledge. To establish pedagogy in the status of science, it must squeeze out of itself a "political slave", and a scientist must move from the "pedagogy of fear" to the "pedagogy of honor and dignity".

Blonsky Pavel Petrovich (1884–1941) is a Russian and Soviet philosopher, a psychologist, a teacher, one of the founders of the Soviet pedology. He graduated from the Faculty of History and Philology of Moscow University, remained at the Department of Philosophy to prepare for professorship, worked as a privat-docent. According to the recommendation of N.K. Krupskaya, he becomes a member of the scientific and pedagogical section of the State Academic Council, participates in the development of curricula and in school reform. Enjoyed the support of A.V. Lunacharsky. At the end of his life he worked at the Institute of Psychology in Moscow.

Примечание: Некоторые сюжеты данной статьи использованы автором в очерке «Звездный приговор» (Учительская газета, №46 от 17 ноября 2020).
<https://ug.ru/zvezdnyj-prigovor/>

Мы привыкли, а может нас так приучили, что однажды причисленные к классикам лица, входят в историю навечно и упоминание их имен и их творений ведется в исключительно почтительных, чаще восторженных тонах. В учет не идет, что они были живые люди, подверженные и собственным слабостям, и влиянию эпохи. Что у них были свои проблемы: материальные, физические, идеологические и был мучительный поиск выхода из них, нередко заставлявший принимать условия «чужой игры». Потому у классиков, как и у простых людей, тоже могли быть заблуждения, недостатки и, страшно сказать, даже ошибки.

Еще труднее приходилось тем ученым, чей период творчества попадал на эпохи столкновения противоборствующих идеологий. Таких было немало, особенно в России, где за какие-то 70 лет (что это за срок для истории!) политический режим сменился полярно дважды: в 1917 и в прошлых 90-х годах. Задуманные при царе научные концепции приходилось менять на советско-коммунистические замыслы, а последние «перестраивать» под демократическую Россию.

Смена эпох – тяжелое испытание для науки, прежде всего гуманитарной, на нравственность и объективность. Кто-то его выдерживал, кто-то нет и, предав научные принципы, шел в обслуживание очередной политической доктрины, доказывая ее истинность и возводя в статус «окончательной теории». Именно поэтому, анализируя наследие классиков образования, необходимо отделять науку от политического заказа, а педагогику от идеологии. Сделать это позволяет творческая биография Павла Петровича Блонского.

Если заглянуть в всем доступную Википедию, то Блонский предстанет как «зачинатель советской педагогики», «выдающийся педагог и психолог», «советский Песталоцци». Нет оснований полностью перечеркивать его столь высокие оценки. Разработанная П. Блонским – психологом специфика возрастных особенностей умственного развития детей до сих пор сохраняет важное значение для науки о детстве. Как и его исследования психики ребенка, а также созданная на их основе методика изучения детей. Но эти оценки не должны скрывать других, более существенных его характеристик как ученого и как личности.

Первые статьи Блонского в печати появились в 1912 году. Тогда он был убежденным и активным членом партии эсеров, в которой состоял с 1903 года, трижды подвергался политическим арестам. Поддерживал

педагогическую идею теоретика и вождя анархистов П. Кропоткина о будущей школе «комплексного образования» с одновременным обучением наукам и ремеслу [1]. Впоследствии признал ошибочность таких взглядов, как и своих позитивных ссылок на Н.К. Михайловского, Д. Дьюи, Г. Шаррельмана, других «представителей буржуазной идеологии». Также легко Блонский пережил собственный «переход с позиций идеализма на позиции материализма» [2, с.6-7].

Облегченное признание собственных ошибок отличало Блонского от многих современников. Он, не колеблясь, оценил многолетнее «пробывание в партии эсеров как минус в своем политическом развитии» [2, с.7]. «Летом 1917 г. я порвал с эсерами», – утверждает Блонский, совсем не случайно ошибаясь в приводимых им датах [2, с.16]. Поверить этому невозможно, поскольку после Февральской (1917г.) революции партия эсеров превратилась в ведущую политическую силу, достигла по численности миллионного рубежа, победила на выборах в Учредительное собрание, заняла ключевые посты в правительстве. Какой был резон довольно расчетливому человеку «рвать» связь с партией-победителем? «С первых же дней Октября стал на сторону рабочего класса», – пишет Блонский в другом месте [2, с.3]. Вот именно: с первых дней Октября, а не в Феврале и даже не летом, что и подтверждает наши сомнения.

Переход на иные политические позиции у Блонского был связан с довольно неожиданной для него, да и всего общества Октябрьской революцией того же года. И вот тогда, действительно, выбор был невелик: примыкать к взявшей власть партии большевиков или идти в тюрьму, где уже томилось немало его однопартийцев – эсеров. Блонский решил, что свобода лучше, чем несвобода, и здесь его можно по-человечески понять.

В 20-х годах Блонский становится одним из основателей Русского психоаналитического общества, выступавшего за широкое применение психологических тестов. Но позднее, в книге «Очерки детской сексуальности» (1928 г.) уже подвергает психоанализ резкой критике. При содействии известного русского философа и психолога Г. Челпанова он приезжает из Киева в Москву, становится его аспирантом. Придя к рулю Института психологии, совместно с К. Корниловым он возглавил античелпановскую оппозицию, добился увольнения своего научного наставника. Разошлись они по политическим мотивам, Блонский требовал перестройки психологии на идеологической основе марксизма [3].

В отличие от многих представителей старой педагогики (П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, В.И. Чарнолуцкого и др.) Блонский легко приспособился к новой политической реальности и уже в 1919 году издает свое главное педагогическое произведение «Трудовая школа» [2]. С 1918 по 1930 год из-под пера Блонского вышло свыше ста работ, среди них первые советские учебники для средней и высшей школы. В эти годы он, по оценкам современников, был наиболее читаемым автором в сфере педагогики и психологии.

Признанный психолог Блонский рассматривал воспитание как развитие естественных врожденных способностей ребенка: «именно во «врожденности мы должны искать ядро человеческой личности» [2, с.12]. Отсюда его путь в «педологию» – пограничную, комплексную отрасль знания, которая в 30-х годах заняла определенное место между психологией и педагогикой. Вместе с А. Залкиндом, С. Моложавым и Л. Выготским он становится одним из создателей педологии, понимая ее как науку, изучающую развитие человека в детстве.

Конец педологического периода своей деятельности Блонский датирует 1928 годом, привычно и легко объясняя это собственным прозрением, следствием обнаруженной им «поверхностности педологического исследования» [2, с.655]. Здесь вновь есть основания для сомнений, ибо в этот период, педология добилась наибольших успехов и широкого распространения. А еще потому, что в 1936 году выходит его учебник для педагогических вузов «Педология» [2, с.209-364]. Но в этом же году принимается известное постановление ЦК ВКП[б] «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». К чести Блонского, он пытается довольно настойчиво протестовать, но переоценивает свои силы, впоследствии подвергается травле и надолго уходит в «небытие»: его работы были забыты, а имя не упоминалось в педагогической литературе. По правилам сурового времени были арестованы два его сына. Только в 1961 году были изданы его Избранные педагогические произведения [2].

Словом, на недолгую жизнь Блонского пришлось и годы бедности, и годы унижения, и годы славы. Все это важно знать для лучшего понимания причин, ломающих судьбы и мировоззрения многих ученых, попавших в политические жернова двух противоборствующих эпох. Но еще важнее понять механизм политического заказа науке,

формирующий безысходность ученых и вынуждающий их, порою без видимых колебаний, выполнять этот заказ. Поэтому каждую статью, каждую книгу тех лет (да и не только тех) надо читать с учетом исторической обстановки, в которой она появилась, и способности ее автора сохранять верность науке.

Присягнув новой власти, Блонский тут же открывает «один из основных законов педагогики — закон соответствия школы определенному общественному строю» [2, с.182], распространяя его на науку в целом. Попытаемся мысленно применить такой закон к математике или химии и получим очевидную глупость. Но по Блонскому, получается можно! «Политехническая подготовка, – пишет он, – теснейше должна быть связана с выработкой марксистского взгляда на историческое развитие. Это — первое и самое основное» [2, с.353]. «Литература в трудовой школе - марксистская интерпретация истории литературы и новое литературное творчество коммунистической эпохи. Математика — математическая подготовка квалифицированного рабочего пролетарского государства...» [2, с.305]. Открытому им закону он теперь будет строго следовать, сверяя свои научные искания с политическим курсом и линией партии.

«В ранних работах Блонского, – пишет в Предисловии к Избранным педагогическим произведениям Блонского видный теоретик советской педагогики, академик Ф. Королев, мы найдем высказывания о недопустимости партийности в педагогике. Лишь с 1918 г. он меняет свою точку зрения, начинает разрабатывать основы построения школы рабочего класса и резко разоблачает классовую сущность буржуазной педагогики [2, с.3] и классовой психологии» [т.2, с.633]. Отсюда Блонский выводит и свой второй закон – о классовой сущности педагогики. Закон, отвергнувший научную педагогику и сводящий ее истоки, как утверждал А. Луначарский, к «полутора страницам, написанным К. Марксом для Женевского конгресса» [4]. «Собственно говоря, – вторит ему Блонский, – ее (педагогики – И.С.) и не было в те годы: несколько глав, скорее из курса политграмоты, и собрание текущих правительственных законоположений и циркуляров о школе...» [2, с.651]. По Луначарскому – Блонскому, российская педагогика родилась в 1917 году с «полутора страниц Маркса». В общем, с «залпа Авроры».

«Это не значит, – вынужденно признает Блонский, что оригинальных педагогических статей у нас тогда не было. Печатались и усердно обсуждались статьи на педагогические темы

Пирогова, Добролюбова, Писарева, Каткова и др. Но все это было, скорей, педагогической публицистикой, нежели научно разработанной системой педагогики» [2, с.71]. Вот так легко, классики педагогики были зачислены в «публицисты». Их вина, – писал Блонский, – состояла в том, что они не рассматривали «марксизм как метод решения педагогических проблем» [2, с.301]. Это как раз и подтверждает, что пример научного предательства и политизации педагогики показал Блонский.

Выбор сделан, Блонский берет ориентир на указание В.И. Ленина: «Нельзя себе представить идеала будущего общества без *соединения обучения с производительным трудом* молодого поколения» [5] и на его догматическую интерпретацию Крупской Н.К. о «неизбежном превращении школы учебы в школу труда» [6, с. 103]. К этим установкам Блонский добавлял от себя: «труд в советской трудовой школе должен быть общественно полезным производительным трудом» [2, с.365]. Хотя еще задолго до новой эры Платон сформулировал точный принцип, который после него подтвердили многие классики педагогики: сначала общее обучение, затем – профессиональное.

Возможна и другая версия. Блонский поддерживал тезис К. Ушинского «педагогика — не наука, а искусство», [7] который и сегодня вызывает споры и который обычно рассматривается без привязки к эпохе, когда педагогика еще только зарождалась. «Необходимые для воспитателя знания Ушинский брал из психологии: чтобы воспитать человека во всех отношениях, надо раньше узнать его во всех отношениях» – по своему развивая мысль классика, писал Блонский [2, с.74]. Такая его трактовка Ушинского подвергалась сомнению. Известный теоретик традиционной педагогики Алан иронизировал над подобными заявками психологии: «психологи считают, что нужно знать ребенка, чтобы его воспитывать, но это неверно, надо его воспитать, чтобы узнать» [2, с.74]. Замечание Алана тоже дискуссионное, в классической педагогике (Вахтеров, Вентцель, Пирогов, Толстой) доминирует иная идея, дополняющая воспитание самообразованием и саморазвитием личности, созданием для этого соответствующих условий. Не «узнать, чтобы воспитать» (Блонский) и не «воспитать, чтобы узнать» [Алан], а создать условия для саморазвития, раскрыть способности человека.

Если не пожалеть времени, то подобное положение можно найти не только у классиков, но и в трудах современных ученых. Это четко просматривается, например, в манифесте

«Гуманистическая педагогика: XXI век», авторы которого (А. Адамский, А. Асмолов, В. Собкин, И. Фрумин, И. Реморенко и др.) видят «задачу учителя — помочь ученику раскрыть свои потребности, выбрать путь и способствовать движению по этому пути» [8]. Тем не менее, сегодня еще много любителей покопаться в психологии и социологии человека, в его склонностях и взглядах, а не в причинах их возникновения, не в давящей на него политической и социальной среде. Человеку, действительно, очень трудно отстраниться от внешнего воздействия и лишь немногие могут противостоять ему. Блонскому это тоже не удалось.

Как выгодный политический заказ принял Блонский поставленную Н. Крупской задачу научного обоснования идеи «трудовой школы», легко и привычно отбросив свои прежние сомнения. «Не мне бы писать против ручного труда и техники, – в очередной раз кается он, – так как еще до первой революции я боролся за место для них в общеобразовательной школе» [2, с.295]. Блонский отвергает признанные в педагогике того времени модели ремесленной школы Г. Кершенштейнера и иллюстративной школы А. Лая как мелкобуржуазные педагогические теории. «Речь идет, – замечает он, – не об усовершенствовании метода обучения современной школы, но о преобразовании всего школьного строя» [2, с.215]. Это положение и ляжет в основу трудовой школы, знаменуя третий закон Блонского: «Цель школы – производственное образование» [2, с.334]. Этот закон, действительно, перевернул основы образования, он помог Крупской обосновать идею «трудовой школы», а Луначарскому пойти еще дальше – к идее «пролетарской индустриальной школы».

Блонский предлагал проводить учебные занятия как сплошное, без подразделений на уроки, упражнение школьника в методах познания и труда [2, с.13]. «Еще 300 лет назад, – пишет он, – Коменский настаивал на том, чтобы школа обучала всему, но мы забыли его требование. Вот почему задача школы — давать цельное знание, мы должны навсегда отказаться от дробления школьного дня на отдельные уроки, школьной программы — на отдельные предметы» [2, с.105]. Согласимся с тем, что урочный предметоцентризм не лучший метод формирования цельной личности, потому он и подвергается критике уже многие годы. Но заменять в школе комплекс учебных предметов изучением комплекса станков и оборудования – значит уйти в узкий и примитивный

профессионализм. Интересы человека, его общественные отношения не ограничиваются производством, если только он не раб.

Совокупность учебных предметов отражает не просто содержание образования, но и некий социально-культурный образ, который необходимо освоить вступающему в жизнь. Скорее всего, образование в поддающемся прогнозу времени будет и далее совершенствоваться на основе различных вариантов модернизации «предметоцентризма», постепенно переходя в создание метапредметов, которые соединяют в себе идею предметности и одновременно надпредметности, идею рефлексивности по отношению к предметности. Они уже появились в Примерных образовательных программах основной средней школы. Как переходный этап от критикуемого Блонским предметного образования к «цельному знанию» можно рассматривать и общепринятый сегодня компетентностный подход.

Блонский придумал примерную схему распределения времени между мастерской, научными занятиями, литературно-художественными студиями и спортом в отношении 4:2:1:1, в основу которого положен производительный труд учащихся. «Как идеал, можно выставить принцип передвижения по предприятиям или, в крайнем случае, по предприятию... Местный комиссариат труда, совместно с врачами, инженерами и педагогами, должен обследовать условия работы подростков во всех предприятиях данного района и по возможности запретить труд подростков там, где губится здоровье подростка [2, с.278,280]. Блонский предлагает не ознакомление с производством, а настоящий «общественно-полезный труд». Вот его схема.

1-й год — Простейшие перемещающие машины в данном предприятии;

2-й год — Котел и паровая машина, двигатели водяные и воздушные;

3-й год — Электрические двигатели и электродинамика;

4-й год — Небесные светила – астрономия [2, с.260].

Обосновывая глубокое погружение в науку через производство, Блонский, в частности, писал: «Конечно, учителем физики теплоты явится паровая машина. В связи с нею мы изучим ряд вопросов: термометры и коэффициенты расширения газов, твердых и жидких тел, калориметр, упругость водяных паров, точка кипения и парообразования. Все это даст работа при котле» [2, с.245]. По сути, предлагался такой набор учебных единиц, за освоение которого

сегодня можно выдать и диплом инженера. И все это для учащихся школ, еще не познавших начал математики, физики, теплотехники, не говоря уже о воспитывающих гуманитарных предметах.

А вот и незатейливая методика обучения. «Мы делимся на 12 групп, – рекомендует Блонский. Каждой группе намечается, в какой день ей следует работать, и на каком станке. Каждому станку посвящается известное число занятий. Теперь мы стараемся работать не как любители-дилетанты, не как люди, пришедшие только «понюхать» мастерскую; мы стараемся овладеть приемами заправского рабочего» [2, с.645].

На этой рекомендации следует остановиться особо, ибо в ней изложена стратегическая цель «трудовой школы». Речь не идет о выпускнике как о личности с многогранными знаниями и необходимыми для вступления в жизнь социальными качествами. Новому политическому строю нужен «заправский рабочий» – производитель, а не гражданин. Идея Н. Пирогова ««воспитать человека», [9] высказанная 150 лет назад как цель образования и поддержанная всем российским обществом, переворачивается Блонским с ног на голову.

«Та реформа, – пишет Блонский, – которую производит «рабочая» или «трудовая» школа, сводится к замене класса мастерской, а уроков — работой. Школа стремится точно копировать ту социальную среду, которую она обслуживает: подростка она рассматривает как подмастерье, и учитель-мастер, учитель ручного труда профессиональной рабочей школы, постепенно занимает главное место в школе вместе с учителем учебных предметов» [2, с.180]. Выделим и здесь основное: учащийся это подмастерье, а педагог – мастер ручного труда. Такая модель далека общеобразовательной школы, это модель ремесленного училища – обучения рук, а не головы; приобретения навыков, но не умений и, тем более, не знаний.

И, конечно, подчеркивает Блонский, требуется высокая сознательная дисциплина. В дальнейшем, в статье «Марксизм как метод решения педагогических проблем» Блонский дает развернутую критику теории свободного воспитания Л. Толстого, которая «служила защитным цветом для тех, кто хотел быть свободным и от марксистской педагогики, и от обязательства строить школу коммунистического воспитания [2, с.365].

Трудовая школа вводилась жестко и исключала альтернативы, что вызывало учительские протесты. Одна из тяжелых для Блонского дискуссий состоялась по его докладу,

сделанному 20 января 1922 г. на совещании с петроградскими педагогами в научно-педагогической секции ГУСа. Учителя резко возражали против основных тезисов его доклада. Они выдвигали следующие доводы:

1. Создание школы с трудовым уклоном лишит элементарную школу ее общеобразовательного характера, приведет к ее профессионализации и к сужению круга интересов ребенка.

2. Такая школа не сможет выполнить своих прямых задач — обучения ребенка чтению, письму и счету.

3. Знания, сообщаемые такой школой четырехлетней, будут носить рецептурный характер.

4. Такую школу невозможно провести в жизнь из-за неподготовленности учителя [2, с.667].

К концу дискуссии протестующие были сломлены. Не педагогическими аргументами, а идеологическими установками, прежде всего, навязанным Блонским «законом соответствия школы определенному общественному строю». Нужно ли удивляться, что на Всероссийском съезде ударных педагогических заведений в основу дальнейшего строительства «трудовых школ» были положены принципы возглавляемой Блонским Академии социального воспитания [2, с.642]. Учитель объявлялся бойцом идеологического фронта, без права сменить убеждения и даже их обсуждать.

Блонскому принадлежит большинство книг и учебников, ставших «единой линейкой» развития идеи трудовой школы: «О школе с сельскохозяйственным уклоном», «Начальная школа в промышленном районе», «Схемы программы единой трудовой школы», «Текстильное производство, как педагогический материал в трудовой школе». Именно труды Блонского дали основания Крупской для утверждения: «Современная передовая педагогика устанавливает, что наилучший метод усвоения знаний — это трудовой метод [6, т.4, с.20].

Один из исследователей научного наследия Блонского, защитивший в 1974 г. докторскую диссертацию на тему «П.П. Блонский и его вклад в педагогическую науку», Данильченко М.Г. особенно высоко оценивает его критику буржуазной педагогики. «Она скорее похожа на бунт не только против старой школы, но и старой педагогики. Наиболее ярко эта критика дается в его книге «Трудовая школа», имевшей значение сильнейшего тарана, направленного против всей системы старой школы. Блонский показал всю

несостоятельность старого строя школы и необходимость ее разрушения» [10]. Да, в разрушении старой педагогики Блонский преуспел, но в созидании новой оказался стрелочником, по команде политических наставников передвинувшим стратегию образования на тупиковый путь. Понимал ли он, что творит несправедное?

Пером Блонского незримо управляли Крупская и Луначарский, за которыми стояли еще более статусные фигуры. По воспоминаниям библиографов, в кремлевской библиотеке Ленина было семь работ Блонского. Читая «Трудовую школу», Ленин сделал пометки на тех страницах, где содержится указание автора на огромную роль техники и индустрии в воспитании молодого поколения. Политический заказ шел с самого верха!

Уже в тридцатых годах стало осознаваться, что уроки труда в средней школе есть примитивный профессионализм, на них впустую растрачивается самый дорогой ресурс — учебное время. Второй по счету, после Луначарского, наркомом просвещения России Бубнов А.С. отменил трудовое обучение в школах.

Историю надо знать всю, до ее часто трагического финала. Все обслуживающие политический заказ по созданию трудовой школы ученые, хотя и в разной степени, были подвергнуты репрессиям, на них обрушились потоки критики, в том числе от бывших коллег. После выхода в свет постановления ЦК ВКП [6] «О педологических извращениях...» молчавшие до поры и даже ранее поддерживавшие его ученые, вспыхнув благородным гневом, обрушили такой поток грязи, который полностью утопил его научные заслуги. В этом можно убедиться, прочитав статьи М. Богомолова «О лженаучных взглядах профессора Блонского П.П.» [«Начальная школа», 1937, № 9, стр. 24–30]; Н. Магарика «Педагогика как наука у П.П. Блонского» [«Средняя школа», 1936, № 9, стр. 4–19]; Н. Белоусова «Извращения в работах Блонского [1919–1923]» [«Педагогическое обозрение», 1937, № 1, стр. 54–65]. Массовая кампания по развенчанию Блонского стала еще одним постыдным примером для нравственных принципов российской педагогики.

Политизированные законы педагогики Блонского, как и его сознательное участие в проталкивании идеи «трудовой школы», уходят в прошлое. Заявлены иные цели образования, по крайней мере, на уровне федеральных нормативов. В Примерной основной образовательной программе основного общего образования, одобренной решением

федерального УМО по общему образованию от 8.04.2015 г. № 1/15, вместо «передвижения по предприятиям», как основного методического принципа Блонского, предусмотрен переход организации учебной деятельности от классно-урочной к лабораторно-семинарской и лекционно-лабораторной, исследовательской», а также «приобретение практического опыта, соответствующего интересам и способностям обучающихся». Вместо третьего закона Блонского «Цель школы – производственное образование», в рамках предмета «Технология» происходит знакомство с миром профессий и ориентация школьников на работу в различных сферах общественного производства. Медленно, но школе возвращается ее общеобразовательная миссия, ее главная и достаточная цель – обучение основам наук.

В статье «Учитель, стань человеком» Блонский предлагает часто задаваемый вопрос «Как создать новую школу?» заменить иным: «Как надо сделать, чтобы русская школа имела возможность создаться?» [2, с.147]. Вопрос Блонский поставил верно, но сам всю жизнь давал на него ответ, навязанный страхом нового ареста, судьбой посаженных в тюрьму сыновей, наконец, чувством собственной безысходности. В итоге это и принудило его, вопреки логике эволюционного развития образования, ломать старую и путем грубого администрирования создавать новую, «трудовую школу». Можно его упрекать, а можно попытаться понять то суровое время «несвободы», когда творить можно было только в рамках «политического заказа». Но резонно и спросить себя: а была ли российская педагогика в иной ситуации?

В широком историческом плане дело не в Блонском, он важен лишь как типовой пример раздвоения личности на стыке эпох. На место его фамилии в данной статье можно поставить десятки, сотни других фамилий ученых, также дрогнувших и обменявших педагогику на идеологию (А. Пинкевич, И. Демидов, Б. Комаровский, В. Струминский и др.). Не Блонский, а за редким исключением вся педагогическая наука оказалась в роли политического подрядчика и послала образованию заведомо ложные стратегические ориентиры, навязала сковавшие творческую мысль политизированные «законы педагогики».

Отвечая на вопросы журналистов «Эхо Москвы» и будучи в то время министром образования, Д. Ливанов сформулировал историческое по значению положение: «Образование и наука – это сферы, которые

находятся вне политики, я бы даже сказал выше политики». Возможно, это был экспромт, но очень верный, к тому же согласующийся с рекомендацией В. Путина: «желательно, чтобы культура была вне политики», высказанной на заседании Совета при Президенте по культуре и искусству. 26 декабря 2015. Жизнь, как ни странно, идет другим путем, возвращая педагогику (да и культуру тоже) к старым временам идеологического засилья.

Досаднее всего, что подобное несоответствие не замечается и даже замалчивается современными учеными, в публикациях воспроизводятся позитивные оценки марксистской педагогики и ее идеологов. В мае 2019 года Учительская газета опубликовала статью «Педагогический авангардизм Павла Блонского» в связи с его 135-летием (Богуславский М. Педагогический авангардизм Павла Блонского. – Учительская газета, № 20, 2019 г. <http://www.ug.ru/archive/ug/2019/20>). Ее автор – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО Михаил Богуславский. «Книга Блонского «Трудовая школа», – пишет он, стала «теоретическим ориентиром в кардинальной трансформации школы учебы в трудовую коммуны». «1923 год – звездный час П.П. Блонского: предложенные им схемы программ ГУСа вызывают восторженную реакцию Луначарского». Позитивный пафос здесь просто неуместен. Указанная выше книга – не «звездный час», а главный обвинительный приговор Блонскому, знак его перерождения из ученого в послушного слугу новой власти. Не случайно, как это заметил и сам Богуславский, «Блонского истово ненавидели педагоги русского зарубежья, считая его чуть ли не главным виновником уничтожения традиций отечественной школы». Жаль, что мы этого до сих пор не поняли и не оценили.

Чтобы педагогика утвердилась в статусе науки, ей надо выдать из себя «политического раба», преодолеть зависимость «соответствия определенному общественному строю», перейти от педагогики страха к педагогике чести и достоинства. Историческая миссия педагогики выше государственной идеологии, она служит истине, ее самодостаточная цель – обучение основам наук. Если сегодня можно вынести какой-то урок из выполненного Блонским политического заказа, то он, скорее всего, именно в этом.

Литература:

1. Кропоткин П.А. Поля, фабрики и мастерские: (Земледелие, пром-сть и ремесла) / П.А. Кропоткин; пер. с англ. А.Н. Коншин. - 3-е изд., вновь просм. и испр. пер. - Москва: Посредник, 1908. - 220 с.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский; редкол. Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королев, С.А. Фрумов; сост. Н.И. Блонская, А.Д. Сергеева; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 696 с.
3. Степанов С. Павел Петрович Блонский [Электронный ресурс] / С. Степанов // Школьный психолог. - 2000. - № 23. - Режим доступа: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200002310>
4. Луначарский А.В. Доклад на III сессии ВЦИК 7-го созыва. Известия» (5 октября 1920 г.) [Электронный ресурс] / А.В. Луначарский. - Режим доступа: <https://knigism.online/s/17815>
5. Ленин В. Перлы народнического прожектерства / В.И. Ленин // Полное собрание сочинений; Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. - 5-е изд. - Москва: Госполитиздат, 1958-1965. - Т. 2: 1895-1897. - 1958. - С. 475-508.
6. Крупская Н.К. Автобиографические статьи: дореволюционные работы / Н.К. Крупская //

Педагогические сочинения: в 10 т.; под ред. Н.К. Гончарова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогов. - Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1957-1963. - 11 т.; Т.1. - 1957. - 510 с.

7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии / К. Ушинский. - М.: Фаир-Пресс, 2004. - 574 с.

8. Гуманистическая педагогика: XXI век (Загл. с экрана) [Электронный ресурс] // Новая газета, № 112 от 12 октября 2015. - Режим доступа: <https://novayagazeta.ru/articles/2015/10/11/65959-gumanisticheskaya-pedagogika-xxi-vek>

9. Пирогов Н.И. Вопросы жизни: дневник старого врача, писанный исключительно для самого себя, но не без задней мысли, что может быть когда-нибудь прочтет и кто другой, 5 ноября 1879-22 октября 1881 / Н.И. Пирогов. - Москва: Книжный Клуб Книгозек, 2010. - 606 с.

10. Данильченко М.Г. П.П. Блонский и его вклад в педагогическую науку: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М.Г. Данильченко; Науч.-исслед. ин-т общей педагогики акад. пед. наук СССР. - Москва, 1974. - 61 с.

References:

1. Kropotkin P.A. Fields, factories and workshops: (Agriculture, industry and crafts) / P.A. Kropotkin; trans. from English. A.N. Konshin. - 3rd ed., Revisited. and rev. per. - Moscow: Mediator, 1908. - 220 p.
2. Blonsky P.P. Selected pedagogical works / P.P. Blonsky; editorial board B.P. Esipov, F.F. Korolev, S.A. Frumov; comp. N.I. Blonskaya, A.D. Sergeeva; Acad. ped. Sciences of the RSFSR. Institute of Theory and History of Pedagogy. - M.: Publishing house Acad. ped. Sciences of the RSFSR, 1961. - 696 p.
3. Stepanov S. Pavel Petrovich Blonsky [Electronic resource] / S. Stepanov // School psychologist. - 2000. - № 23. - Access mode: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200002310>
4. Lunacharsky A.V. Report at the III session of the All-Russian Central Executive Committee of the 7-th convocation. News (October 5, 1920) [Electronic resource] / A.V. Lunacharsky. - Access mode: <https://knigism.online/s/17815>
5. Lenin V.I. Pearls of populist projection / V.I. Lenin // Complete Works; Institute of Marxism-Leninism under the Central Committee of the CPSU. - 5-th ed. - Moscow: Gospolitizdat, 1958-1965. - T. 2: 1895-1897. - 1958. - S. 475-508.

6. Krupskaya N.K. Auto-biographical articles: pre-revolutionary works / N.K. Krupskaya // Pedagogical works: in 10 volumes; ed. by N.K. Goncharova [and others]; Acad. ped. sciences RSFSR, Institute of theory and history of teachers. - Moscow: Publishing house Acad. ped. Sciences, 1957-1963. - 11 t.; Vol. 1. - 1957. - 510 p.

7. Ushinsky K.D. A human as a subject of education: experience of ped. anthropology / K. Ushinsky. - M.: Fair-Press, 2004. - 574 p.

8. Humanistic pedagogy: XXI century (Title from the screen) [Electronic resource] // A new newspaper, No. 112 dated October 12, 2015. - Access mode: <https://novayagazeta.ru/articles/2015/10/11/65959-gumanisticheskaya-pedagogika-xxi-vek>

9. Pirogov N.I. Questions of life: the diary of an old doctor, written exclusively for himself, but not without a second thought, what may one day be read by anyone else, November 5, 1879 - October 22, 1881 / N.I. Pirogov. - Moscow: Book Club of Books, 2010. - 606 p.

10. Danilchenko M.G. P.P. Blonsky and his contribution to the pedagogical science: autoref. dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / M.G. Danilchenko; Research Institute of General Pedagogy acad. ped. Sciences of the USSR. - Moscow, 1974. - 61 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Смирнов Игорь Павлович (г. Москва, Россия), доктор философских наук, член-корреспондент Российской академии образования, e-mail: ips2@list.ru

УДК:37.012.5

Проектирование онтологической модели идентичности системы профессионального образования

Ontological model design of a vocational education system identity

Бенин В.Л., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, benin@lenta.ru

Плешакова А.Ю., Уральский государственный горный университет, Pleshakova.A@m.ursmu.ru

Benin V., Bashkir State Pedagogical University named after m. Akmulla, benin@lenta.ru

Pleshakova A., Ural State Mining University, Pleshakova.A@m.ursmu.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.003

Ключевые слова: педагогическая компаративистика, онтологическая модель, идентичность профессионального образования, компаративный анализ, контекстный подход, коммуникативный подход, методы «сети» и «веерной матрицы», образовательный трансфер, прогнозирование трансформации идентичности.

Keywords: comparative education, ontological model, vocational education system identity, comparative analysis, context approach, communicative approach, "network" method, fractal matrix tables method, education transfer, identity transformation forecast.

Аннотация. В статье представлены теоретико-методологические основы построения онтологической модели идентичности системы профессионального образования, которая может быть использована для разработки качественных методик педагогической компаративистики. Основой для онтологической модели послужили принцип трансдисциплинарности, контекстный и коммуникативный подходы с соответствующими им методами «веерной матрицы» и «сети», в рамках которых разработаны структура, основные элементы и алгоритм пошагового построения онтологической модели. Основными элементами онтологической модели являются контексты, подконтексты и их производные, которые раскрываются при воссоздании онтологической модели идентичности конкретной национальной системы профессионального образования. Описана инструментальная функция онтологической модели, реализуемая в процессе образовательного трансфера и прогнозирования трансформации идентичности системы профессионального образования. Эмпирическая часть исследования была проведена в ФРГ, Турецкой Республике и Российской Федерации.

Abstract. The article presents theory and methodology bases of ontological model design. The ontological model of vocational education system identity is supposed to be used as a comparative education study tool. The ontological model is based on the trans-disciplinary principle, context approach and communicative approach, fractal matrix tables method and the "network" method. The structure of ontological model, the "step by step" algorithm are developed according to the fractal matrix tables and "network" methods terms. The ontological model consists of contexts and sub-contexts, which are supposed to be revealed in derivatives in the process of recreating the ontological model. The article describes the instrumental function of the ontological model in relation to comparative analysis, the process of educational transfer and identity transformation forecast. The empirical part of the study was carried out in the Federal Republic of Germany, the Turkish Republic and the Russian Federation.

Введение. В конце XX столетия мировое образовательное пространство вступило в отмеченное наблюдателями состояние бифуркации. Оно подвергается глобальным вызовам общества постмодерна, порожденных развитием новых (преимущественно IT)

технологий, структурными изменениями экономики, политики, социально-культурной сферы [11]. В области профессионального образования это привело к тому, что исключительно тактическое реагирование на актуальные ситуативные проблемы себя

исчерпало. В принятии решений актуализировался переход от краткосрочного планирования к стратегическому. При определении стратегии развития системы профессионального образования необходимо исходить не только из современных потребностей производства, науки и культуры, но и из прогнозирования перспективных потребностей и пока неопределенных будущих вызовов. Поэтому на передний план все более активно выдвигается потребность в новой инструментальной педагогической компаративистике, направленном на объяснение и прогноз тенденций развития образовательных систем [2], на обеспечение процессов трансфера лучших мировых практик в отечественное профессиональное образование.

Методология исследования. Необходимость инструмента прогноза для «навигации» любой системы в условиях неопределенности становится все более актуальной, что подтверждается гипотезой А.Г. Асмолова, Е.Д. Шехтера и А.М. Черноризова о преадаптации к неопределенности как стратегии навигации развивающихся систем [1]. Авторы берут за основу идеи философии нестабильности и разработки фундаментальной теории неравновесных открытых систем И.Р. Пригожина и доказывают, что именно преадаптация к неопределенности представляет собой ключевой инструмент порождения избыточности биологического, когнитивного, социального и психологического разнообразия. По их утверждению, «преадаптации» нацелены на новизну и непредсказуемость будущего [1].

Поставленная нами цель создания онтологической модели идентичности систем профессионального образования связана с необходимостью разработки новых инструментов компаративного анализа. Основываясь на теории ментальной феноменологии В.А. Лефевра [5] и методах анализа данных А. Штраусса [10], утверждающих, что одним из средств познания реальности в качественных исследованиях являются теоретически нагруженные интерпретации, мы рассматриваем онтологическую модель как основную часть теории педагогической компаративистики идентичности профессионального образования. «Грамотно применяемый качественный метод исследования подразумевает, прежде всего, интерпретацию концептуализированных данных, где понятия связаны так, что можно сформулировать теоретическое толкование исследуемой реальности» [6]. Относящаяся к категории абстрактных моделей онтологическая модель идентичности систем профессионального образования (ОМИСПО) построена в

соответствии с контекстным подходом [3;8;9], коммуникативным подходом Ю. Хабермаса [7], методом веерной матрицы С.Г. Кордонского [4] и методом «сети» И.А. Тагуновой [6]. Она является инструментом для анализа трансформации идентичности и прогнозирования развития профессионального образования в целях реализации образовательного трансфера.

Результаты исследования. Высокая актуальность и социально-педагогическая значимость проблемы нахождения эффективных инструментов педагогической компаративистики послужили предпосылкой создания онтологической модели. В соответствии с поставленной целью решались задачи определения теоретико-методологической основы построения ОМИСПО; структурирования и детализации ее компонентов; соотнесения алгоритмов методов «сети» и веерной матрицы при построении ОМИСПО; содержательного анализа контекстов и подконтекстов развития профессионального образования в исторической ретроспективе; описания их связей и выявления сущностных характеристик; детализации инструментальной функции ОМИСПО в реализации образовательного трансфера, объяснении и прогнозировании трансформации идентичности национальных систем профессионального образования. При создании данной модели использовались традиционные методы исследования – анализ и синтез, сравнение и сопоставление. Они позволили определить, из каких дискретных, относительно самостоятельных структурных единиц и связей складывается качественная природа изучаемого объекта, и какие из них оказывают решающее влияние на все остальные свойства объекта, детерминируя его поведение.

Модель имеет абстрактный характер. Поэтому авторы стремились к рафинированию элементов, их свойств и отношений при рассмотрении сложных процессов формирования и трансформации идентичности системы профессионального образования. Это способствовало выявлению наиболее существенных связей и отношений, формулировке гипотез дальнейшего процесса трансформации идентичности.

Определяя состав и структуру компонентов модели, мы опирались на положение С.Г. Кордонского, сформулировавшего правила пошагового построения веерных матриц. На первом этапе необходимо «определить уровни организации (структуры), которые необходимы для решения задачи классификации» [4]. Поэтому предлагаемая нами онтологическая модель

идентичности профессионального образования логично сложилась из контекстов, разветвленную множественность которых составляют подконтексты, детерминированные их производными.

Роль контекста в нашем исследовании выполняют ситуация, среда или пространство, предоставляющие совокупность условий и факторов для формирования и трансформации идентичности системы профессионального образования. Подконтекстом мы называем составную часть контекста, а производными (переменными) – события и явления, происходящие в рамках определенного подконтекста, которые влияют на формирование или трансформацию идентичности системы профессионального образования. Выявление связей между производными подконтекстов позволило определить характерные признаки идентичности конкретной анализируемой системы профессионального образования.

Связи в ОМИСПО являются проявлением свойств подконтекстов и отношений между ними, что является основанием для появления производных данных подконтекстов. Сущностные характеристики идентичности систем профессионального образования – это те признаки, которые определяют природу системы и ее отличие от других систем; проявляются в организационно-педагогических и социально-культурных условиях образовательного процесса; происходят из комбинации связей производных подконтекстов в разные временные периоды.

В процессе моделирования использовался хронологический принцип, что дало возможность представить производные в разрезе исторических вех. Были выделены три этапа, которые соотносятся с важнейшими мировыми событиями: первый этап – с середины XIX по начало XX века; второй этап – середина XX века; третий этап – последняя четверть XX и начало XXI века. Рубежи этапов определены мировыми войнами, повлиявшими на планетарное экономическое, социальное, культурное и политическое развитие, прорывами в технологическом развитии стран, смене парадигмы ценностного развития обществ от модерна к постмодерну и, как следствие, смене парадигм в профессиональном образовании.

При моделировании использовано понятие «блуждающие пустоты» (термин С.Г. Кордонского), которые находятся в частных онтологиях и по разным причинам могут встраиваться в предлагаемую модель [4]. Цель дополнительного ввода «блуждающих пустот» – создание эффекта дополняемости модели для

реализации ее прогностической функции и достраивания возможных элементов (контекстов, подконтекстов, производных) и связей между ними. Поскольку любая модель выступает гносеологическим средством, в данном случае способы представления материала должны носить объяснительный и прогностический характер, а полученные результаты представляться как гипотетические.

Вторым этапом моделирования С.Г. Кордонский считает выстраивание иерархий. Он пишет: «По возможности, упорядочить уровни организации в их иерархии. Эта задача решается пошагово, обычно методом исключения логически несовместимых соседств между уровнями» [4]. Предлагаемая иерархия элементов онтологической модели идентичности систем профессионального образования выстроена в соответствии с этим правилом.

Следующими этапами, предлагаемыми С.Г. Кордонским, являются составление веерной матрицы в форме таблицы и идентификация отношений между ее элементами [4]. Оформление веерной матрицы дает возможность ее развертывания в новую, производную от первоначальной структуру. Для этого последовательности понятий (строки, столбца или их сочетания) трансформируются в уровни организации новой таблицы с последующей итерацией уже описанных отношений [4]. Для выполнения данных шагов созданы таблицы контекстов, в которых выделены подконтексты и временные этапы рассмотрения их производных.

Онтологическая модель идентичности профессионального образования реализуется на нескольких уровнях: систематизации, хронологии, конкретизации, взаимодополняемости, понятийности. Практические шаги по созданию онтологической модели соотносимы с алгоритмами методов «сети» и веерной матрицы, взятыми за основу онтологической модели. Если метод веерной матрицы определяет организационную рамку для ОМИСПО, то метод «сети» – принципы сбора материала, его анализа и интерпретации.

Характеризуя хронологические возможности метода «сети», мы исходили из определения И.А. Тагуновой: «В рамках данной модели исследования сравнение может вестись только с помощью интерпретационных методов, и, безусловно, посредством рассмотрения объектов исследования в развитии, т.е. в трех временных срезах: прошлое, настоящее, будущее» [6]. Поэтому мы исследовали идентичность системы профессионального образования как развивающуюся систему, формально поделив

процесс развития на три этапа с определением ее дальнейшего развития на основе прогностического видения.

Метод «сети» является качественным методом исследования. Он предполагает сбор информации в свободной форме и сосредоточен на понимании, объяснении и интерпретации уже описанных данных, выступающих источником формирования гипотез и концепций. «Данные метода «сети» могут включать работы по наблюдению и экспертные оценки, документы, монографии, статьи, а также интерпретировать информацию образовательных сайтов Интернет и материалы с количественными данными» [6]. Поэтому сбор информации для построения ОМИСПО производился в следующей последовательности:

1. Определение для исследования конкретной национальной системы профессионального образования с учетом степени доступности объективных данных, открытости страны и системы образования для проведения эмпирической части исследования.

2. Сбор данных по истории формирования и развития данной национальной системы профессионального образования. Поскольку «...ведущим компонентом метода «сети», как любого другого метода исследования, выступают данные, которые добываются из различных источников» [6], мы использовали все виды источников, рекомендованных в работах И.А. Тагуновой. Приоритетными были труды современных исследователей, работы национальных и зарубежных научно-исследовательских объединений, в которых формирование и становление систем профессионального образования рассматриваются в разные временные периоды, что позволяет получить объемные, объективные данные. Поскольку, по утверждению И.А. Тагуновой, «исследователь должен опираться на большие массивы информации, относящиеся приблизительно к одному периоду времени в разрезе вчера, сегодня, завтра» [6], то важно было получить информацию из социально-гуманитарных исследований разных временных срезов.

3. Проведение аналитической работы, определение опорных точек исследования и выявление спорных, неоднозначных фактов, требующих проверки с помощью эмпирического исследования, стали крайне важными для методологической чистоты модели.

4. Эмпирическое исследование было проведено в ФРГ, Турецкой Республике и Российской Федерации. В качестве респондентов

выступили различные субъекты национальных систем профессионального образования – сотрудники исследовательских институтов, студенты, преподаватели и административный персонал профессиональных школ, представители общественных некоммерческих организаций и предприятий. Возраст студентов профессиональных школ варьировался от 16 до 21 года, что говорит о сформированной личностной позиции и готовности отвечать на вопросы ценностного, исторического и политического содержания. Для выполнения задач эмпирического исследования использовались методы включенного наблюдения, групповой и индивидуальный очные опросы с использованием открытых и закрытых вопросов, экспертный опрос. Выбор респондентов происходил стихийным образом, а опрос носил анонимный характер.

5. Было предусмотрено участие исследователя в национальных и международных конгрессах на территории страны изучаемой системы, позволяющее получить достоверную информацию по ее текущему состоянию, трендам и прогнозам развития, конкретным инструментам преодоления глобальных и локальных вызовов в развитии профессионального образования.

Сопоставление точек зрения респондентов, определение элементов и связей национальной системы профессионального образования, исторических, социально-экономических, культурных, религиозных, внешнеполитических предпосылок ее формирования, тенденций и прогнозов развития позволили точно описать содержание контекстов онтологической модели. И.А. Тагунова отмечает: «Особое внимание при использовании метода «сети» должно быть также сосредоточено на точном определении изучаемого феномена с точки зрения условий, которые способствуют его появлению, развитию, отмиранию; на выявлении контекста, в котором он реализуется; на стратегиях взаимодействия, с помощью которых он проявляется, на следствиях этих стратегий, возможных преобразований изучаемого феномена» [6]. В ОМИСПО мы предлагаем в качестве контекстов использовать категории, составляющие основу деятельности любого государства, и, соответственно, его системы профессионального образования: общество, религия, экономика и технологическое развитие, геополитика политика, внутренняя политика, наука и образование, а также учесть фактор глобализации.

Рассматривая контекст «Общество», следует отметить, что оно и профессиональное образование обладают диалектической

взаимосвязью, поскольку образование определяется системой доминирующих в обществе социальных связей и отношений. Общество создает запрос на формирование носителя тех идей и ценностей, которые в нем признаваемы и одобряемы. Возможность зафиксировать воспроизводство социально-профессиональной структуры общества возникает тогда, когда профессиональное образование становится средством социальной стабильности и социальных перемещений. Общество рассматривает систему профобразования как «свой» институт, как источник совершенствования и гармонизации связей между его субъектами, как механизм воспроизводства общественного интеллекта. В контексте «Общество» в модели выделены подконтексты «Демография», «Рынок труда», «Настроения», качественные и количественные данные которых рассмотрены в фокусе профессионального образования.

«Религия» – важный фактор формирования идентичности системы профессионального образования. В данном контексте рассмотрены следующие подконтексты: «Отношение к труду», «Отношение к человеку и обществу», «Главная добродетель». Подконтексты определены, исходя из основных аспектов жизнедеятельности человека, которые определяет религия, формируя ту или иную догму, норму или ценность. Транслируя свои религиозные убеждения, человек закладывает основы своей жизнедеятельности и в систему профессионального образования. Религиозные учения уделяют значительное внимание трудовой деятельности человека. Именно труд, позволяя проявлять и развивать человеку его способности, связывает его с профессиональным сообществом, оказывая влияние на весь ход общественной жизни.

Контекст «Наука» чрезвычайно важен в нашем исследовании, поскольку он напрямую связан с образованием. В данном контексте рассматриваются подконтексты «Философия и социология», «Экономика и геополитика», «Педагогика», иллюстрирующие развитие национальной научной мысли на определенном временном этапе, реализацию идей исследователей разных эпох, трансформацию научных картин мира, эволюцию подходов и принципов, а главное, их влияние на развитие системы профессионального образования.

Подконтекст «Философия и социология» предполагает анализ влияния научных трудов национальных философов и социологов на развитие системы образования, в частности,

профессионального, через формирование принципов воспитания и развития личности. Подконтекст «Экономика и геополитика» демонстрирует связь экономических подходов к развитию государства с геополитическими установками. Проекция данных связей накладывается на развитие системы профессионального образования как залога экономической стабильности. Особый интерес вызывают идеи, определяющие тенденции развития и место системы профессионального образования в формировании экономики страны. Подконтекст «Педагогика» предполагает ретроспективу идей и подходов, способствовавших созданию условий для гармоничного процесса воспитания и профессионального обучения с учетом потребностей личности и общества. Интерес представляют аспекты формирования дидактики, институциональных образовательных структур, воплощения идей выдающихся педагогов на практике и их поддержка государством. Для построения онтологической модели важно проследить ценностную парадигму развития системы профессионального образования.

Контекст «Образование» предложен для структурирования и понимания организационного и функционального аспектов институций образования на определенном этапе развития государства. К рассмотрению предложены подконтексты «Школьное образование», «Профессиональное образование», «Высшее образование». Контекст должен содержать статистические данные о развитии всех уровней образования, статистику по уровню грамотности населения, информацию о вовлеченности государства в развитие всех форм образования и участия частных лиц в развитии всей системы. Особый интерес вызывают статистика количества школ в стране, динамика рост количества школ, процент грамотного населения, дифференциация школ по полу и религиозным убеждениям. Данные необходимы для выявления связей между сферой школьного и профессионального образования, экономикой, демографией и т.д. Совокупность данных позволит проанализировать генезис системы образования с вкраплениями таких частных, как различия по конфессиональному и половозрастному признаку обучающихся.

Подконтекст «Профессиональное образование» демонстрирует основные принципы выстраивания структуры системы, эволюцию системы профессионального образования и характеристики основных стейкхолдеров образовательного процесса. Направления и

приоритеты того или иного этапа развития системы предлагается рассматривать через призму организационно-педагогических и учебно-методических условий процесса обучения.

Подконтекст «*Высшее образование*» должен содержать информацию по статистике появления высших школ в стране, географический принцип размещения университетов, половозрастные дифференциации обучающихся в университетах. Качественные характеристики высших школ на разных временных этапах эволюции должны отображать не только философские и идеологические взгляды, но и стать основой для понимания связей с возможностями технологического развития страны, прогнозированием ее будущего высшего образования.

Контекст «*Внутренняя политика*» является одним из важнейших, поскольку с политикой государства связаны вопросы рынка труда, связи между основными экономическими субъектами общества и стейкхолдерами образовательного процесса. Государство выстраивает коллективно-договорные процессы и регламентирует отношения, направленные на поддержание устойчивого развития общества и системы образования. В данном контексте нас интересуют не столько события, сколько государственная реакция на них, инициативы, принятые и реализованные на государственном уровне (федеральном, региональном, муниципальном). Особенно важны для анализа инициативы в сфере социальной защиты и социального страхования общества (занятость и безработица, миграция рабочей силы и уровень заработной платы и т.д.). Подконтекстами здесь являются «*Образовательная политика*», «*Общественные организации*», «*Человеческие ресурсы*». Цели, ключевые показатели к достижению, приоритеты, определяемые государством в системе ПО в сфере социальной защиты и социального страхования общества на разных временных этапах, могут служить ориентиром для прогноза тенденций участия, воздействия или контроля государства в данной сфере.

Контекст «*Экономика*» рассматривается в нашем исследовании как детерминирующий развитие профессионального образования: инвестируя ресурсы в развитие системы, экономика восполняет свой базис в виде качественно новой рабочей силы. Для анализа используются качественные и количественные данные следующего характера: ВВП и ВВП на душу населения, данные о качестве и уровне жизни населения, степень

конкурентоспособности экономики и интеграция в мировую экономику, уровень или индекс коррупции, анализ отраслевой структуры экономики, определяющий вектор развития системы профессионального образования через удовлетворение потребностей экономики в тех или иных специалистах. Важнейшими показателями развития страны, определяющими стабильность и устойчивость развития и рост экономики, служат объемы инвестиций в составляющие человеческого капитала: воспитание, культуру, образование, медицину, науку, качество жизни населения. Для этого рассматриваются подконтексты: «*Курс развития*», «*Место в экономическом мире*», «*Национальные планы*».

В контексте «*Геополитика*» описываются военно-политические и географические события, произошедшие на разных временных этапах и повлекшие те или иные изменения в национальной системе профессионального образования. Подконтексты «*Роль на политической арене*», «*Колониальная политика*», «*Целостность государства*» содержат факты о роли государства в процессах по урегулированию конфликтов или захвате чужих территорий, удержанию целостности страны. Данные факты важны для понимания уровня расхождения в развитии системы профессионального образования в рамках одного государства, но разных территориях. Для анализа современной обстановки большое значение имеет изучение форм контроля над мировым пространством с учетом технологических возможностей, которыми обладают государства, а также современных тенденций глобализма и антиглобализма. Информация о политике государства-гегемона относительно собственных колоний, в том числе, последствия утраты колониальных территорий, современные отношения с бывшими колониями и их гражданами дает возможность рассмотрения возможных связей с производными от подконтекста «*Миграция*». Это важно для понимания процессов будущей трансформации идентичности профессионального образования в силу определенной социальной политики государства, проводимой в отношении граждан бывших колоний страны.

Контекст «*Технологическое развитие*» содержит подконтексты: «*Профессия*», «*Разделение труда*», «*Знаковые показатели промышленной революции*». Материал контекста отражает степень технологического развития страны на разных временных этапах и взаимосвязь процессов технологического

развития с геополитическими и внутриполитическими событиями: участие в Третьей промышленной революции, тип индустриализации, последствия промышленной революции в фокусе новых принципов разделения труда, развитие и изменение профессий, показатели и примеры технологического развития. Влияние промышленных революций на развитие образовательных центров, их системы, создание стимулирующих или компенсирующих социальных институтов помогают прогнозировать возможности и технологические инновации в системе профессионального образования.

Контекст «Глобализация» выступает своего рода катализатором трансформации идентичности системы профессионального образования, поскольку нелинейность процесса глобализации обуславливает неопределенность в развитии систем. Сложность и противоречивость процессов универсализации и локализации мировых систем образования нарастают и ускоряются, поэтому в контекст включены подконтексты «Миграция», «Цифровизация» и «Экономические процессы». В подконтексте «Миграция» интерес представляют количественные и качественные данные по миграции в страну, факторы и условия, повлиявшие на входящие и исходящие миграционные волны, инициативы государства и общества по отношению к мигрантам, адаптация и вовлечение их в социально-экономическую жизнь страны: рынок труда, профессиональные сообщества и профессиональные школы. Рассматриваются социально-культурные проблемы мигрантов: иной менталитет, язык, традиции и образ жизни, иная религия. В рамках подконтекста «Цифровизация» делается анализ степени цифровизации образовательного процесса в стране: наличие цифровых средств обучения, онлайн-курсов, электронных образовательных ресурсов, наличие преподавателей, обладающих необходимыми компетенциями для преподавания в условиях цифровой среды. Влияние подконтекста «Экономические процессы» на изменения в профессиональном образовании страны оценивается в нескольких аспектах: движение рабочей силы, распространение знаний и технологий, инвестиции в человеческий капитал и др.

Таким образом, предложенная абстрактная онтологическая модель идентичности систем профессионального образования как продукт

теории педагогической компаративистики дает возможность установить сущностные характеристики идентичности его конкретной национальной системы. При создании подобных ОМИСПО для конкретных национальных систем выявляются специфические производные, определяются уникальные связи, а метод наложения позволяет в зависимости от сходства контекстов сравнивать или сопоставлять сущностные характеристики каждой из сравниваемых систем, в ходе образовательного трансфера прогнозировать трансформацию идентичности каждой из них. В этом реализуется инструментальная функция предложенной онтологической модели идентичности национальной системы онтологическая модель идентичности систем профессионального образования.

Прогнозирование трансформации идентичности системы профессионального образования может быть осуществлено с помощью метода прогностической экстраполяции, который реализуется через изучение истории прогнозируемого объекта и перенесение закономерностей его развития в прошлом и настоящем на будущее.

Заключение. Педагогическая компаративистика как развивающаяся и актуальная отрасль педагогики находится в постоянном процессе поиска и обновления методологии сравнительных исследований, определении возможных инструментов для сравнения и сопоставления, подходов к интерпретации результатов. Появление новых образовательных продуктов, наделенных элементами разных культур, которые активно предлагают для заимствования и масштабирования, привело к необходимости переосмысления подходов педагогической компаративистики, в основу которых следует заложить прогностический подход.

Достигнув понимания процессов, происходящих в современном обществе, с помощью обновленной методологии компаративистики, можно избежать ложного пути заимствования, рассматривая его не только с точки зрения требований времени или геополитики, но и определенных ценностей, ментальных особенностей конкретного общества. Онтологическая модель идентичности систем профессионального образования позволяет прогнозировать меру приемлемости/неприемлемости конкретных результатов образовательного трансфера при модернизации профессионального образования.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов. - Москва: Акрополь, 2018. - 212 с.
2. Исследование по сравнительному образованию: подходы и методы; под ред. М. Брэя, Б. Адамсона, М. Мейсона; пер. с англ. М.Л. Ваховского, И.В. Разнатовского; под науч. ред. Л.Ц. Ваховского; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». - 2-е изд., пересмотр. - М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. - 472 с.
3. Касавин И.Т. Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка / И.Т. Касавин. - Москва: Канон+, 2008. - 437 с.
4. Кордонский С.Г. Веерные матрицы как инструмент построения онтологий [Электронный ресурс] / С.Г. Кордонский. - Вашингтон, Издательство Юго-Восток, 2011. - Серия «Гитика Сайенс». - 66 с. - Режим доступа: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/kordonsky.org/07.pdf>
5. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. Издание второе, переработанное и дополненное [Электронный ресурс] / В.А. Лефевр. - Режим доступа:

- http://www.pseudology.org/lokhotron/Lefevr_Conflict_Structure2.pdf
6. Тагунова И.А. Педагогическая компаративистика вчера, сегодня, завтра / И.А. Тагунова // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2011. - С. 132-146.
7. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия (фрагменты) / Ю. Хабермас // Вопросы социальной теории. - 2007. - Том I. - Вып. 1. - С. 229-245.
8. Cowen R. Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities. Oxford Review of Education. 2006. - 32,5. - Pp. 561-573.
9. Steiner-Khamsi G. Comparison and Context: the interdisciplinary approach to the comparative study of education. Current Issues in Comparative Education. -2014. - P. 34-42.
10. Strauss A. Qualitative analysis for social scientists. Cambridge University Press., 1987. - P.1-10
11. Wilson D.N. The Future of Comparative and International Education in a Globalised World // Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms / ed. by M. Bray. Dordrecht: Kluwer, 2003. - Pp. 15-33.

References:

1. Asmolov A.G., Shekhter E.D., Chernorizov A.M. Pre-adaptation to uncertainty: unpredictable routes of evolution / A.G. Asmolov, E.D. Shekhter, A.M. Chernorizov. - Moscow: Acropolis, 2018. - 212 p.
2. Research on Comparative Education: Approaches and Methods; ed. M. Bray, B. Adamson, M. Mason; per. from English M.L. Vakhovsky, I.V. Raznatovsky; under scientific. ed. L.Ts. Vakhovsky; Nat. issled. University Higher School of Economics. - 2nd ed., Revision. - M.: Ed. House of the Higher School of Economics, 2019. - 472 p.
3. Kasavin I.T. Text. Discourse. Context. Introduction to the social epistemology of language / I.T. Kasavin. - Moscow: Canon +, 2008. - 437 p.
4. Kordonsky S.G. Fan matrices as a tool for constructing ontologies [Electronic resource] / S.G. Kordonsky. - Washington, Yugo-Vostok Publishing House, 2011. - Series "Geitica Science". - 66 p. - Access mode: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/kordonsky.org/07.pdf>
5. Lefebvre V.A. Conflicting structures. Second edition, revised and enlarged [Electronic resource] / V.A. Lefebvre. - Access mode: http://www.pseudology.org/lokhotron/Lefevr_Conflict_Structure2.pdf

6. Tagunova I.A. Pedagogical comparative studies: yesterday, today, tomorrow / I.A. Tagunova // Russian and foreign pedagogy. - 2011. - S. 132-146.
7. Habermas Y. Theory of communicative action (fragments) / Y. Habermas // Questions of social theory. - 2007. - Volume I. - Issue. 1. - S. 229-245.
8. Cowen R. Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities. Oxford Review of Education. 2006. - 32.5. - Pp. 561-573.
9. Steiner-Khamsi G. Comparison and Context: the interdisciplinary approach to the comparative study of education. Current Issues in Comparative Education. -2014. - R. 34-42.
10. Strauss A. Qualitative analysis for social scientists. Cambridge University Press., 1987. - P.1-10
11. Wilson D.N. The Future of Comparative and International Education in a Globalized World // Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms / ed. by M. Bray. Dordrecht: Kluwer, 2003. - Pp. 15-33.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Бенин Владислав Львович (г. Уфа, Россия), кандидат философских и доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумуллы», e-mail: benin@lenta.ru

Плешакова Анастасия Юрьевна (г. Екатеринбург, Россия), кандидат педагогических наук, начальник Управления международной деятельности, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный горный университет», докторант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акумуллы», e-mail: Pleshakova.A@m.ursmu.ru

Профессиональное образование

УДК 378.2

Национальная система квалификаций – пути развития

National qualifications system – development vectors

Муравьева А.А., Центр изучения проблем профессионального образования, г. Москва, observatory@cvets.ru

Олейникова О.Н., Центр изучения проблем профессионального образования, Москва, observatory@cvets.ru

Аксенова Н.М., Центр изучения проблем профессионального образования, Москва, observatory@cvets.ru

Muravyeva A., Centre for Vocational Education and Training Studies, Moscow, observatory@cvets.ru

Oleynikova O., Centre for Vocational Education and Training Studies, Moscow, observatory@cvets.ru

Aksyonova N., Centre for Vocational Education and Training Studies, Moscow, observatory@cvets.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.004

Ключевые слова: национальная система квалификаций, рамка квалификаций, документы об образовании, типология квалификаций, обеспечение качества квалификаций.

Keywords: national qualifications system, national qualifications framework, education documents, typology of qualifications, quality assurance of qualifications.

Аннотация. В исследовании обосновывается необходимость устранения параллельных систем квалификаций рынка труда и сферы образования и формирования целостной системы квалификаций на основе диверсифицированной типологии квалификаций в РФ. Цель статьи состоит в формулировке путей устранения существующих противоречий в интересах формирования эффективной национальной системы квалификаций, основанной на множественности квалификаций на каждом квалификационном уровне в зависимости от их содержания, обусловленного предназначением квалификации, результатами обучения и соотношения академического и практико-ориентированного содержания. В статье обосновывается потребность единого подхода к проектированию квалификаций, объединяющего квалификации в сфере образования и труда, за счет примирения интересов всех заинтересованных сторон и диверсификации квалификаций одного уровня. Общие методологические подходы включают в себя общенаучные методы, системный, ситуационный и синергетический подходы, а также метод сравнительного исследования; эмпирический метод и обработка информации; понятийно-терминологический анализ, метод интерпретации. Научная новизна состоит в рассмотрении проблемы как комплексного социально-экономического и образовательного явления, затрагивающего интересы государства, экономики и граждан. Статья предназначена для пересмотра базовых оснований при проектировании квалификаций в интересах удовлетворения образовательных потребностей рынка труда, экономики и граждан и для совершенствования подготовки кадров, представляющих различные социальные и возрастные группы населения, а также при разработке мероприятий по совершенствованию качества системы квалификаций на национальном уровне. Международный опыт, систематизированный в исследовании, может использоваться в программах подготовки руководящих кадров и экспертов в области национальной системы квалификаций.

Abstract. In the Introduction the need is identified to eliminate two parallel systems of qualifications of education and of the labour market and to form an integral system and a diversified typology of qualifications for the Russian Federation. Aim is to formulate ways to address the current systemic contradictions with an aim of establishing in the

country of an effective national qualifications system based on multiple qualifications at each qualification level depending on their content and aim, learning outcomes, and on the actualized ratio of academic and practice-oriented content. Results substantiate a need to adopt a uniform approach to designing qualifications that would synergize qualifications in education and qualifications on the labour market, by reconciling interests of all stakeholders, target groups and beneficiaries, as well as justification of a need in diversified qualifications on the same level. The overall methodological framework, used for the purpose of the article includes systemic, situational and synergetic approaches, as well as the method of comparative research based on collected empiric data; semantic analysis, interpretation, inductive generalization and problem method. Scientific novelty lies in the systemic treatment of the problem as a social, economic and education project as the national qualifications system takes the undertaken study outside the purely educational domain and into a broader social context that affects interests of the state, economics and citizens. Practical significance is in a prospective use of the results for re-thinking the core principles of designing qualifications in the interests of the labour market and of the economy and citizens and for enhancing quality of upskilling courses for the labour force from different social and age groups. International practices systematized in the research can be used also in the pre-service and in-service training of decision-makers and experts in the field of the NQS.

Введение. Вопросы развития национальных систем квалификаций (далее – НСК) уже более пятнадцати лет находятся в центре внимания исследователей и практиков. Уже сформированы основные инвариантные и вариативные характеристики НСК, которые в диверсифицированных форматах прослеживаются в механизмах регулирования и функционирования НСК в конкретных странах.

В нашей стране также происходит становление НСК, сформированы соответствующие нормативные, организационные, институциональные и методические механизмы. Отсутствие целостной научно-методической базы не позволяет использовать в полной мере выгоды, которые влечет за собой грамотная национальная рамка квалификаций, вокруг которой строится национальная система квалификаций.

Российский опыт демонстрирует фрагментарность и поверхностность понимания самой сущности и назначения Национальной рамки квалификаций (НРК), что резко снижает ее эффективность. Отсутствует понимание необходимости решения двух взаимосвязанных принципиальных задач: устранения параллельных систем квалификаций рынка труда и сферы образования и формирования целостной и при этом диверсифицированной типологии квалификаций. Сложившаяся ситуация требует рассмотрения этих задач в комплексном контексте, который бы объединил на практике все заинтересованные стороны, представляющие регулирующие органы в сфере образования, труда, занятости и экономики, а также экспертное сообщество, имеющее опыт проектирования квалификаций с опорой на международный опыт. Центральным объединительным ядром в таком контексте является система обеспечения качества квалификаций.

Использование в качестве референциальной рамки и отправной точки принципов,

сформированных и апробированных в международной практике, обусловлено трудовой мобильностью, взаимосвязью национальных рынков труда и глобальными взаимодействиями [1]. Это принесет выигрыши всем конечным бенефициарам, а также внесет вклад в обеспечение социального единства общества. Все основания для его реализации имеются в наличии в виде пула партнеров и уже сформированного экспертного корпуса (Национальный совет по профессиональным квалификациям, сеть советов по профессиональным квалификациям (СПК), Федеральные органы исполнительной власти в лице Министерств и др.). Конечным измеримым результатом такого проекта станет прозрачная и эффективная система обеспечения качества квалификаций.

В таком широком контексте предлагается осмысление вопросов, связанных с типологией квалификаций, на примере Великобритании, которая исторически является «законодателем» в области разработки национальной рамки и системы квалификаций.

По тематике НСК и НРК уже сформирован большой массив публикаций как международных, так и национальных организаций, экспертов в области проектирования и обеспечения качества квалификаций. К примеру, разработками в этой области занимаются Европейский центр по развитию профессионального образования (CEDEFOP), Европейский фонд образования (ETF), Организация экономического сотрудничества и развития (OECD), Международная организация труда, Ассоциация государств Юго-Восточной Азии (ASEAN) и др. Много полезной информации для целей исследования содержат открытые источники национальных организаций, ответственных за утверждение и обеспечение качества квалификаций (к примеру, в Южной Африке – www.saqa.org.za; Великобритании – www.gov.uk/government/organisations/ofqual; Ирла

ндии-www.qqi.ie;
www.sqa.org.uk/sqa/58062.html;
www.asqa.gov.au/;
www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-
public/qualificationsFramework).

Шотландии-
Австралии-
Франции-

Анализ охватывает публикации с 2006 г., когда стали появляться первые обзорные публикации и аналитические отчеты ОЭСР, Европейской комиссии, Европейского фонда образования, СЕДЕФОП, работы М. Коулза – ведущего эксперта в области исследования квалификаций [2]. Все исследования содержат терминологический аппарат, общие принципы формирования НРК и НСК, центральным из которых является понятие результатов обучения, лежащее в основе проектирования квалификаций и системы обеспечения их качества. Важно подчеркнуть, что во всех источниках отражается единая система квалификаций, и не проводится различие квалификаций по образованию и для рынка труда. В исследование были также включены российские нормативные документы, статьи российских экспертов [3-5] и ранние публикации авторов данной статьи по теме с 2006 г. [6;7]. К примеру, в работах Федоровой И.А., Скоробогатовой В.И. исследуются вопросы формирования НРК в России; в статье Караваевой Е.В. проводится четкое различие образовательных и профессиональных стандартов, что фиксирует параллельное существование двух типов квалификаций, образовательных и профессиональных [3-5].

Методология исследования. Общие методологические подходы включают в себя системный, ситуационный и синергетический подходы. В рамках системного подхода предмет исследования изучался как сложная социальная система на основе принципов целостности, структуризации и иерархичности. А именно, с использованием сравнительного анализа были выявлены общие тенденции развития НСК (национальная система квалификаций) в мире, установлены инвариантные характеристики НСК, определены инвариантные факторы, обеспечивающие достижение НСК заданных целей, которые носят глобальный характер и являются междисциплинарными. Сравнительный анализ позволил выявить в качестве инвариантных параметров наличие единого концептуального подхода к интерпретации и регулированию квалификаций на национальном уровне, а также наличие институциональных органов управления квалификациями и обеспечения их качества, диверсификацию типов на каждом уровне НРК в зависимости от их содержания и предназначения. Использование

понятийно-терминологического анализа позволило выявить отличие в интерпретации термина «квалификация» в российской и мировой традиции.

На основании изученных материалов и проведения сравнительного анализа международных трендов и ситуации в России были сформулированы предложения по совершенствованию подходов к НСК в нашей стране [8].

Результаты исследования. В статье в центре внимания находятся основные противоречия, тормозящие развитие НСК в России. Выявленные авторами факторы приводят к дублированию процедур, а именно – присуждения документа об образовании и оценки и присуждения профессиональной квалификации, что указывает на неэффективную систему обеспечения качества квалификаций как неотъемлемого компонента НСК [9].

Исходя из основных пресуппозиций, под которой понимается компонент смысла текста, являющийся предварительным знанием, обеспечивающим адекватное восприятия текста, и на основе анализа международного опыта (на примере Великобритании) исследован механизм проектирования и обеспечения качества квалификаций и их типология.

Как показывает проведенный анализ, во всех странах действует единая система квалификаций, примиряющая интересы сферы труда, сферы образования и социальной сферы. При этом обязательным условием является наличие, помимо общей регулирующей квалификации структуры, структуры, которая отвечает за их качество. Это может быть единая структура для квалификаций всех уровней и секторов образования или несколько структур, одна из которых занимается квалификациями высшего образования [10].

Как показывает мировая практика, обеспечение качества квалификаций осуществляется уполномоченной организацией, как правило, независимой. В целом квалификации регулируются социальными партнерами, работодателями, государством, взаимодействие которых в этом процессе варьируется в зависимости от модели индустриального порядка в стране [11]. При этом исследования авторов выявили необходимость регулирующей роли государства в управлении национальной системой квалификаций для установления четких правил и форматов взаимодействия всех участвующих сторон, их ролей и ответственности, а также в

формировании механизмов финансирования национальной системы квалификаций [12].

Распространенной практикой является учреждение национального агентства по квалификациям, которое является межведомственной структурой или же напрямую подчиняется правительству [13]. Такие структуры сформированы в более чем половине стран ЕС, в Южной Африке и Австралии. Они занимаются управлением квалификациями, исследованиями и подчиняются Министерству образования и Министерству труда [14].

В рамках системы обеспечения качества действует механизм аккредитации квалификаций (для их внесения в НРК), что означает признание квалификаций на национальном уровне и подтверждение соответствия сложности и объема обучения определенному типу квалификаций. Также система обеспечения качества предусматривает механизм оценки соответствия достижений обучающихся/работников/граждан стандартам квалификаций на основе стандартов достижений (стандартов оценки) [15].

Право обеспечения качества квалификаций устанавливается законом и осуществляется соответствующими структурами. Это могут быть, в зависимости от специфики страны: аккредитационные агентства (одно или несколько), отраслевые структуры, устанавливающие стандарты; национальное агентство; агентства по регистрации и мониторингу деятельности провайдеров и др.

Таким образом, либо государственные структуры являются лидерами в разработке стандартов достижений, либо этим занимается агентство по разработке и утверждению стандартов достижений, либо существует целый ряд отраслевых агентств, которые отвечают за разработку и утверждение этих стандартов (например, City and Guilds в Великобритании). Во многих странах министерства регулируют сертификацию и разработку квалификаций (например, Франция) [16;17].

Важно еще раз подчеркнуть, что термин «*квалификация*» является синонимом присуждаемому документу об образовании, который подтверждает способность человека осуществлять определенную деятельность согласно установленным стандартам качества. Как показывает международный опыт, квалификации характеризуются многообразием, при этом на одном уровне могут быть квалификации различного объема и назначения, объединенные дескриптором, указывающим на качественные параметры умений, знаний, уровень ответственности [18;19].

В зависимости от государственного устройства, в стране может быть либо одна национальная рамка, либо несколько, как в Великобритании, где действуют 4 рамки квалификаций: Рамка регулируемых квалификаций (далее – РРК) для Англии и Северной Ирландии; Рамка зачетных единиц и квалификаций для Уэльса; Шотландская рамка зачетных единиц и квалификаций; Рамка квалификаций высшего образования для Англии и Северной Ирландии.

В Англии, Шотландии, Уэльсе квалификации общего и профессионального образования регулируются структурой, называемой Ofqual, в Северной Ирландии ее эквивалентом является Совет по образовательным программам, экзаменам и оценке. Ofqual отвечает за регулирование деятельности примерно 160 организаций, уполномоченных присуждать приблизительно 15000 квалификаций, включая квалификации функциональных умений, итоговое оценивание программ ученичества и большое количество профессиональных и технических квалификаций профессионального образования.

Параллельно с разработкой квалификаций, аккредитацией и присуждением квалификаций и зачетных единиц, регулятор в лице Ofqual ведет базу данных элементов квалификаций и осуществляет мониторинг организаций, находящихся в его ведении, которые уполномочены присуждать квалификации, а также отвечает за обеспечение качества квалификаций (к примеру, Королевский институт городского планирования, Ассоциация сертифицированных бухгалтеров, Сертифицированный институт в области ИКТ и т.д).

Ofqual отвечает за то, чтобы: регулируемые квалификации (квалификации, входящие в Национальную рамку квалификаций) надежно подтверждали достижения обучающихся; оценка и экзамены демонстрировали достижения студента; люди доверяли регулируемым квалификациям; студенты и преподаватели были информированы о наборе возможных квалификаций.

Рамка регулируемых квалификаций (РРК) (профессионального и общего образования) действует с 2015 г. и не включает в себя квалификации высшего образования, для которого действует отдельная рамка, при этом в рамках квалификаций высшего образования уровни 4 – 8 такие же, как и в РРК.

Если ранее, в предыдущей рамке объем квалификации выражался номинальным

временем обучения и долей аудиторных часов в этом времени, в РРК номинальное время обучения заменено общим временем освоения квалификации. Одна зачетная единица равна 10 часам обучения, что помогает обучающимся понять, сколько им нужно времени для освоения квалификации. Структурно каждая квалификация состоит из элементов, что также позволяет наиболее оптимально обеспечивать ее качество.

В 2015 г. Ofqual были выпущены документы, где указывались требования к организациям, на основании которых они должны определять уровни регулируемых квалификаций. Все структуры, уполномоченные присуждать квалификации, объединены в Федерацию. Все утвержденные квалификации включаются в Реестр регулируемых квалификаций.

Все официально признаваемые квалификации включены в Национальную рамку регулируемых квалификаций, которая включает в себя 9 уровней, начальным является входной уровень. Входной уровень необходим для поступления на программы формального образования и охватывает три подуровня 1, 2 и 3. В Шотландии действует собственная рамка, которая включает 12 уровней квалификации.

В квалификациях высшего образования на уровне магистратуры отдельно выделяется категория так называемых *профессиональных*

квалификаций (professional qualifications).

Как уже указывалось, для обозначения квалификаций используется целый ряд терминов. В Великобритании (и в англо-саксонской традиции) для обозначения квалификаций как документов об образовании используются такие наименования, как сертификат, свидетельство, диплом, степень, диплом о высшем образовании или национальный диплом высшего образования.

Квалификации и программы, завершающиеся их присуждением, подразделяются на академические и профессиональные, относящиеся к умениям. Каждый уровень квалификации и каждая квалификация имеют определенные характеристики, формируемые глубиной знаний на каждом уровне и тем, что ожидается от выпускника по завершении обучения. При этом в одном учебном заведении могут присуждаться различные документы одного уровня, благодаря чему программы позволяют обучающимся выстраивать оптимальные индивидуальные траектории обучения.

Каждый из присуждаемых документов об образовании (квалификация) дает разные права для продолжения обучения и выхода на рынок труда. Документы различаются по объему зачетных единиц и количеству часов, что представлено в таблице 1.

Таблица 1. – Описание документов об образовании

| Название документа | Объем часов | Количество зачетных единиц |
|--------------------|--------------|----------------------------|
| Свидетельство | 130 часов | 13 з.е. |
| Сертификат | 370 часов | 13-37 з.е. |
| Диплом | от 370 часов | от 37 з.е. |

Квалификации в Великобритании включают в себя:

1) квалификации функциональных умений – Functional Skills (в Шотландии они называются *базовыми умениями*); 2) квалификации входного уровня – предназначаются для лиц, не готовых сдавать экзамены на Сертификат общего среднего образования (GCSE); программы позволяют обучающемуся выбрать предметы из широкого набора дисциплин в рамках предметной области и направлены на формирование базовых знаний и умений; 3) квалификации общего среднего образования (GCE) предназначаются для лиц 14 – 16 лет, а также для взрослого населения; 4) квалификации уровня А и AS (квалификации старшей ступени средней школы) – для тех, кто хочет углубить знания в определенной области, их обычно осваивают лица 16 – 18 лет, которые имеют квалификацию GCSE; 5) диплом

международного бакалавриата (International Baccalaureate – IB Diploma), который является альтернативой квалификациям уровней А и AS, программы, приводящие к получению данной квалификации, считаются более сложными по сравнению с программами уровней А и AS; их выбирают студенты, которые хотят углубить знания по более широкому перечню предметов (области изучения варьируются от бизнеса до исполнительских искусств); курсы ВТЕС национального диплома уровня 3 дают право поступления на программы высшего образования, эти квалификации становятся все более популярными (к примеру, <https://qualifications.pearson.com>); 6) квалификации профессионального образования (согласно терминологии в Великобритании – профессионально-технического образования (ПТО); программы направлены на освоение

знаний и умений, связанных с рабочим местом в определенной профессии, а квалификации ПТО охватывают все уровни РРК. Например, квалификация ПТО уровня 2 эквивалентна баллам А* – С свидетельства об общем среднем образовании. Квалификации ПТО уровня 3 эквивалентны квалификациям A Level. Эти квалификации в целом положительно оцениваются работодателями, при этом провайдеры и обучающиеся оценивают их выше, чем работодатели. При найме на квалифицированные рабочие места и на контролирующие позиции работодатели чаще оказывают предпочтение лицам с квалификациями ПТО. И, наоборот, при найме на позиции входного уровня или административные должности отдают предпочтение квалификациям общего образования или функциональным умениям по английскому языку и математике.

Важное место в квалификациях ПТО занимают квалификации «ученичество», получившие название «Рамка ученичества» (Apprenticeship framework), которые в нынешнем году подлежат замене квалификациями, которые названы «Стандарт ученичества» (Apprenticeship standards) и описывают, что обучающийся будет делать в рамках каждой трудовой роли, и какие для этого ему нужны умения. При этом оценка соответствия Стандарту носит интегрированный характер и проводится в форме итоговой оценки; 7) квалификации высшего образования – соотносятся с уровнями 4 – 8.

Выдаваемые документы четко разграничены согласно тому месту, которое они занимают в рамке квалификаций. Например, *дипломы* как отдельный тип квалификаций включают в себя: диплом, диплом о высшем образовании, национальный диплом высшего образования, выпускной диплом. Диплом предполагает освоение определенного объема зачетных единиц, при этом он может выдаваться на любом из указанных уровней. При выборе курса, приводящего к получению диплома, важно наличие аккредитации этого курса и статус выдаваемого диплома, поскольку эти факторы регулируют доступ к дальнейшему обучению, с целью получения квалификации более высокого уровня. То есть, чтобы поступать на программу, завершающуюся присуждением степени, требуется наличие аккредитованной квалификации, эквивалентной стандарту уровня А (диплом уровня 3, ВТЕС, квалификация ПО уровня 3), а также во многих случаях – портфолио.

Стандартный курс для получения степени (бакалавр искусств или бакалавр наук) включает 3

уровня обучения (уровни 4, 5 и 6), каждый из которых выстроен преемственно к предыдущему в части знаний, глубины освоения и исследовательских элементов. На уровне 4 осваиваются общеучебные умения, формируется понимание широкого круга предметных знаний, методов исследования и т.д. Уровень 5 надстраивается на эту базу, расширяя и углубляя ее, развивая теоретические и исследовательские способности, аналитические и критические умения. Уровень 6 охватывает все предыдущее, но на более высоком уровне и предполагает проведение самостоятельного исследования.

На каждом следующем уровне происходит не просто количественное, но качественное приращение в части результатов обучения, глубины, широты, исследовательского компонента и умений критического анализа. То есть степень можно условно описать как *диплом плюс приращение качественных элементов*.

Ниже приведены примерные отличия описания результатов обучения на различных уровнях с точки зрения оценки достижений обучающихся. Помимо базовых типов квалификаций существуют дополнительные квалификации:

- квалификация «основные умения» (Essential Skills), предполагающая наличие умений для жизни в современном обществе, таких как читать, писать, общаться и использовать ИКТ. Эта квалификация предназначена для студентов в возрасте 16 – 19 лет. В Уэльсе эта квалификация названа *квалификация «t2»*, и ее освоение полностью финансируется государством;

- квалификация «базовые умения» (basic skills), включающая в себя умения в области грамотности и счета для взрослых;

- квалификация «функциональные умения», обозначающая новый набор основных умений для всех возрастных групп, охватывающая умения в области математики, английского языка и ИКТ. Эти квалификации могут относиться к трем уровням (входному уровню, уровням 1 и 2). Оценка функциональных умений проводится в форме теста, оценивающего фундаментальные прикладные умения, необходимые для жизни, обучения и работы. По мнению обучающихся, эти квалификации дают им возможности дальнейшего обучения и продвижения к более высокому уровню квалификации, поскольку являются обязательными при поступлении на ряд программ, а также способствуют трудоустройству, получению новых должностей. Среди обучающихся лица старших возрастных

групп (25+) чаще заявляют о важности функциональных умений. Отличия между квалификациями о полном среднем образовании (GCSEs) и квалификациями функциональных умений заключаются в том, что первые оценивают академические достижения, а вторые – применение знаний в реальных ситуациях;

- квалификация «английский для иностранцев»;

- квалификации ключевых умений (куда входят коммуникативные умения, использование знаний математики);

- квалификации «умения для жизни» (Skills for Life), которые основаны на стандартах грамотности и счета для взрослых. «Умения для жизни» являются частью национальной стратегии Великобритании, направленной на повышение уровня грамотности, языковых умений и счета взрослого населения.

Важно отметить, что обучению и квалификациям взрослого населения уделяется особое внимание, что является признаком инклюзивной социальной стратегии в стране [20].

Квалификации 1 уровня популярны у 15 – 16-летних, которые нацелены на продолжение образования. Квалификации уровня 2 дают прямой доступ к квалификациям уровня 3. Программы, приводящие к квалификации уровня 3, предполагают больший объем знаний по предмету. Как правило, программы, завершающиеся присуждением квалификации данного уровня, осваиваются в центрах продолженного образования. Они популярны у тех, кто имеет обязательное среднее образование, или кто хочет специализироваться по какой-то предметной области. Уровень 4 предполагает более высокий уровень понимания и обучения по сравнению с уровнем 3, что достигается освоением базовых модулей уровня среднего образования. Этот уровень представляет собой «связку» между уровнями 3 и 5 и предназначен для тех, кто не смог ранее поступить на 5 уровень. Уровень 5 предполагает более высокий уровень знаний по сравнению со средним образованием. Он предназначен для тех, кто хочет поступить на программы высшего образования. Уровень 6 охватывает квалификации для степени тех, кто завершил программу продолженного образования. Получение квалификации открывает доступ к более высокому уровню профессионального образования; это первый шаг к степени магистра. Уровень 7 – уровень образования, эквивалентный степени магистра. Уровень 8 – докторантура, самый высокий уровень формального образования.

Как показывает практика, квалификации постоянно находятся в процессе модернизации. Так, в Англии в этом году начинается пилотирование новых квалификаций T Levels. T-уровни следуют за уровнем квалификации общего среднего образования. Эти квалификации могут быть освоены в рамках двухгодичных курсов, которые разработаны совместно с работодателями и бизнесом для того, чтобы приблизить содержание обучения к потребностям конкретных секторов и подготовить обучающихся к трудовой деятельности. Курсы T-уровней представляют собой сочетание обучения в учебном заведении с работой во время стажировки на предприятии. По завершении обучения выпускники могут трудоустроиться на квалифицированные рабочие места, а также продолжать обучение или поступать на программу «ученичество» более высокого уровня. Программы T-уровня будут реализовываться по разнообразным предметным областям: бухгалтер, сельское хозяйство, проектирование, цифровые услуги, финансы, СМИ, наука и т.д. В 2020/2021 годах первые 3 программы будут реализованы в пилотном формате. Далее планируется их массовый запуск в 2021–2023 годах.

Квалификации T-уровней расширяют возможности выбора для выпускников системы общего среднего образования. T-уровни будут основаны на тех же стандартах, что и стандарты «ученичество», которые разработаны работодателями и утверждены Институтом программ ученичества и технического образования (Institute for Apprenticeships and Technical Education - www.instituteforapprenticeships.org/t-levels).

Общая продолжительность программы – около 1800 часов, включая практику на предприятии в большем объеме, чем это предусмотрено сейчас. Отличие от программ «ученичество», где обычно 80% обучения происходит на предприятии, а 20% в учебном заведении, состоит в том, что они больше подходят тем, кто уже выбрал профессию, и кто готов выйти на рынок труда в возрасте 16 лет.

В структуру квалификации T-уровня включены следующие обязательные элементы: техническая квалификация, куда входит базовая теория, концепции и умения для отрасли, специализированные умения и знания для профессии или карьеры; практика на предприятии; минимальный стандарт в области математики и английского языка.

На период практики на предприятии продолжительностью минимум 315 часов

ставятся задачи освоения практических и технических умений, требуемых в данной профессии. Вопросы практики будут решаться непосредственно с работодателями при участии Агентства по финансированию образования и умений (The Education and Skills Funding Agency – ESFA) и Национальной службы программ «ученичество» (National Apprenticeship Service).

Представленные выше утверждения, положения и данные вступают в противоречие с ситуацией в нашей стране, где водораздел между квалификациями в образовании и на рынке труда уже привел к усложнению ситуации для всех игроков.

Если в международной практике все заинтересованные стороны взаимодействуют на четко определенных нормативно, организационно и институционально площадках и по установленным правилам, в нашей стране такие площадки еще не сформированы. Есть Национальное агентство развития квалификаций, есть сеть СПК, которые не все играют по единым правилам в силу различий собственного потенциала, есть Министерство науки и высшего образования, Министерство просвещения, Министерство труда, Министерство экономического развития и т.д., каждое из которых имеет свой устав и свои полномочия. Одновременно есть Рособнадзор и Национальное аккредитационное агентство, а также независимые аккредитационные агентства. Столь же многочисленны и процедуры, включающие в себя госаккредитацию и профессионально-общественную аккредитацию. Отдельно позиционируется независимая оценка компетенций и квалификаций.

При этом двойственные потоки квалификаций не пересекаются. Квалификации в образовании однотипны на каждом уровне (согласно утвержденным Минтрудом уровням квалификации, разработанным для целей формирования профессиональных стандартов). Квалификации для сферы труда проектируются разработчиками профстандартов и СПК сообразно Методическим рекомендациям по разработке и актуализации наименования квалификации и требований к квалификации, на соответствие которым проводится независимая оценка квалификации, а также собственному пониманию этих рекомендаций. Этот процесс развивается при отсутствии диверсифицированной типологии квалификаций в том формате, как это понимается и делается в мире [5].

Важно подчеркнуть, что наличие различных квалификаций на одном уровне и документов об

образовании – это свидетельство ориентации государства и общества на удовлетворение образовательных запросов различных целевых групп, включая социально незащищенные группы и те группы, которые получили название «недостаточно представленные в системе образования». При этом внутри каждой группы интересы и потребности также неоднородны. Помимо этого, ситуация усугубляется и активными миграционными процессами. И в этой связи необходимы возможности для выстраивания человеком собственного официально признаваемого портфеля квалификаций [1].

Быстрое развитие информационных технологий требует их освоения не только для целей профессиональной деятельности, но и жизни в целом. Именно поэтому возникает потребность в квалификациях базовых умений, функциональных умений и т.д. При этом освоение этих квалификаций будет отличаться для молодежи и для взрослого населения, в связи с чем, ряд новых квалификаций разрабатывается специально для взрослого населения.

Таким образом, формирование квалификаций происходит под влиянием целого ряда факторов – технологические, факторы рынка труда, социально-демографические факторы. Для чего динамика этих факторов постоянно отслеживается и анализируется, и принимаются решения относительно перечня, объема, типов и видов квалификаций, которые необходимы на национальном и отраслевом уровнях на среднесрочную перспективу. И на основе согласованного и консолидированного представлений формируются сигналы для сферы образования в части разработки образовательных программ.

Такой алгоритм обеспечивает постоянно действующую петлю обратной связи между всеми субъектами НСК. Благодаря этому оптимизируются расходы на образование, и формируется возможность наиболее полного удовлетворения потребностей в образовании и обучении как населения, так и экономики, и рынка труда. При отсутствии такого подхода страдают прозрачность и эффективность квалификаций, что косвенно приводит к неэффективному расходованию бюджетных средств и нежеланию работодателей вкладывать средства в развитие НСК.

Предлагаемые в России усовершенствования профессионально-общественной аккредитации (ПОА) вряд ли смогут оказать значительное влияние на качество квалификаций. Как показывает проведенное исследование, 39 СПК с

разной степенью активности занимаются ПОА. При этом отсутствует рейтинг аккредитаторов, механизмы учета результатов ПОА при госаккредитации [9].

Не менее необоснованным является предположение, что отдельные элементы образовательных программ (вариативные модули) могут засчитываться как теоретическая часть профессионального экзамена. Другими словами, вместо единой системы обеспечения качества квалификаций множатся фрагментарные и искусственные попытки повысить качество подготовки выпускников.

Заключение. Дискурс в области национальных систем и рамок квалификаций уже сформирован в мире. На организационном, нормативном и методическом уровнях в международном сообществе уже сложились четкие представления относительно базовых инвариантных характеристик и инструментов, обеспечивающих функционирование НСК в части выполнения тех задач, для которых она предназначена. Принципиальной характеристикой этих систем являются единая рамка и система квалификаций, которые вбирают в себя все официально признанные квалификации, согласно утвержденным в стране процедурам и правилам. Для того, чтобы эта система работала, формируются модели регулирования, отвечающие общей модели индустриального порядка, действующей в стране. В рамках любой модели регулирования четко обозначаются два инструмента, а именно – типология квалификаций, основанных на понятии результатов обучения, и обеспечение качества квалификаций.

Рамки квалификаций – это динамически развивающийся конструкт, а постоянное совершенствование подтверждает их назначение как инструмента описания, взаимосвязи и сопоставления квалификаций в интересах экономики, рынка труда, сферы образования и населения. Противоречия, выявленные и описанные авторами, приводят в нашей стране к дублированию процедур, а именно – присуждения документа об образовании и оценки и присуждения профессиональной квалификации, что указывает на неэффективную систему обеспечения качества квалификаций как неотъемлемого компонента НСК.

Смысл и сущность НСК – обеспечение выгод для всех заинтересованных сторон, которые находятся в постоянном взаимодействии. Именно в процессе этого взаимодействия формируются типы и виды квалификаций, которые призваны максимально эффективно удовлетворять

интересы диверсифицированных и разновекторных игроков в социуме.

Важно подчеркнуть, что обилие разного типа и вида квалификаций – объективная необходимость. Упрощенно это можно представить так – на рынке труда выявляются «лакуны» умений, для устранения которых нужны новые квалификации, и начинается их проектирование и последующее утверждение. Более того, в рамках обучения в течение всей жизни и расширения возможностей неформального обучения, все большее значение придается обеспечению качества квалификаций, в том числе и тех, которые были освоены за пределами формального образования [18;20].

При этом регулярно проводятся обследования того, как «работают» утвержденные квалификации с точки зрения работников, обучающихся, провайдеров и работодателей. Если работодатели признают важность квалификации, они готовы платить за нее, то есть повышать зарплату работников, имеющих эту квалификацию. То есть, особое место занимает анализ петель обратной связи в части отслеживания трудоустройства выпускников, траекторий выхода на рынок труда после завершения обучения. При этом важно учитывать, что уровни понимания важности каких-либо квалификаций зависят от сектора и размера предприятия/компании. Убедительным примером является разработка в Великобритании новых квалификаций Т-уровня, а также исторический срез динамики квалификаций «ученичество». Так, в отношении квалификаций Т-уровня, работодатели государственного сектора имеют более четкое понимание важности этих квалификаций.

Что касается квалификаций «ученичество», они в какой-то момент потеряли популярность в Великобритании, где они были традиционно популярны благодаря ориентации на конкретные потребности рынка труда, а затем в последние десять лет они опять стали очень востребованы. Однако программы, приводящие к квалификации «ученичество», требуют серьезного финансового участия работодателей, что делает их менее привлекательными для работодателей в экономически сложные периоды. В этой связи понятен интерес к квалификациям Т-уровня.

Соответственно, для обеспечения эффективности разработки квалификаций и обеспечения их качества, в нашей стране необходимо всем акторам этого процесса договориться о содержании самого термина «квалификация», о типологии квалификаций, их объеме и наполнении. А для этого необходимо

сформировать единое регулирование НСК и инструменты обеспечения качества квалификаций, куда могли бы войти организации по обеспечению качества с едиными принципами, требованиями к квалификациям различных типов

и видов с точки зрения результатов обучения и их оценки. В этой связи такие механизмы могли бы быть внесены как поправки в Закон об образовании.

Литература:

1. Национальная система квалификаций – нерешенные вопросы / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова, Н.М. Аксенова // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 2(139). - С. 17-26.
2. Coles M. National Qualifications Frameworks Reflections and Trajectories [Электронный ресурс]. 2017. - 32 p. - Режим доступа: <https://www.qqi.ie/Downloads/NQF%20Reflections%20and%20Trajectories%201.pdf>
3. Фёдорова И.А. Сравнительный анализ национальных рамок квалификаций в области высшего образования в России и странах ЕС / И.А. Фёдорова // Омский научный вестник. - 2010. - № 2(86). - С. 143-146.
4. Скоробогатова В.И. Методологические основы формирования Национальной рамки квалификаций России / В.И. Скоробогатова // Статистика и экономика. - 2014. - № 6-2. - С. 249-255.
5. Караваева Е.В. Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: “Сопряжение с напряжением” / Е.В. Караваева // Высшее образование в России. - 2017. - № 12(218). - С. 5-12.
6. Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Коулз М. Принципы и процедуры разработки национальной рамки квалификаций / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова, М. Коулз. – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2006. - 160 с.
7. Муравьева А.А. Управление системой квалификаций / А.А. Муравьева // Образование и наука. - 2014. - № 5. - С. 82-93.
8. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Коулз М. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова, М. Коулз. - М.: РИО ТК им. А.Н. Коняева, 2009. - 115 с.
9. Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Аксенова Н.М., Дорожкин Е.М. Национальная система квалификаций в России – эпистемологическая перспектива / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова, Н.М. Аксенова, Е.М. Дорожкин // Образование и наука. - 2019. - № 21(4). - С. 92-114.
10. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Национальная система квалификаций: концептуальные и методические основы в контексте нерешенных проблем / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Н.М. Аксенова // Образование и наука. - 2018. - Том 20. - № 6. - С. 70-89.
11. Strathdee R. The implementation and impact of the New Zealand national qualifications framework // Journal of education and work. - 2011. - Vol. 24. - № 3-4. - Pp. 233-258.
12. Sgarzi M., Dębowski H. Including non-formal sector qualifications in National Qualification Frameworks: a challenging process. Training & Employment. Cereq, 2019. - 4 p. - Режим доступа: https://www.ressources-de-la-formation.fr/doc_num.php?explnum_id=21256
13. Global inventory of regional and national qualifications frameworks, CEDEFOP, 2019. - 92 p. - URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2224-0>
14. ASEAN Qualifications Reference Framework. Briefing Paper No. 1-Qualifications Frameworks and Quality Assurance Systems, 2017 [cited 2020 Aug 15]. Available from: <http://asean.org/storage/2017/03/AQRFC-2-23-BP-No.-1-on-QFs-and-QAS-for-publicationrev-26-June-2017.pdf>
15. Raffe D. What is evidence for the impact of National Qualifications frameworks? Comparative education. - 2012. - Pp. 1-20. - URL: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03050068.2012.686260>
16. Bateman A., Coles M. Qualifications frameworks and quality assurance of education and training [Электронный ресурс]. Prepared for the World Bank. - February 2013. - Режим доступа: [https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Qualifications%20frameworks%20and%20quality%20assurance%20of%20education%20and%20training_final%20\(1\).pdf](https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Qualifications%20frameworks%20and%20quality%20assurance%20of%20education%20and%20training_final%20(1).pdf)
17. Bateman A., Keating J., Burke G., Coles M., Vickers A. Concept Design: ASEAN Regional Qualifications Framework, Education and Training Governance: Capacity Building for National Qualifications Frameworks (AANZ-0007). - 2012. - Volume II. - 23 p.
18. Murphy A., Dębowski H. Is Higher Education Ambivalent Towards Inclusion of Non-Formal Qualifications in National Qualifications Frameworks (NQFs)? In: European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies. Springer, Cham, 2018. - Pp. 547-568.
19. Bohlinger S. Qualifications frameworks and learning outcomes: challenges for Europe’s lifelong learning area// Journal of education and work. - 2012. - Vol. 25. - № 3. – Pp. 279-297.
20. Perkins K., Brown J., Weldon P.R., Wignall L. Revision or Re-vision: Exploring approaches to the differentiation of qualification types in the Australian Qualifications Framework [Электронный ресурс]. Department of Education, 2019. - Режим доступа: https://research.acer.edu.au/transitions_misc/32

References:

1. Muravyeva A.A., Oleynikova O.N., Aksyonova N.M. The National Qualifications System – unresolved issues / A.A. Muravyeva, O.N. Oleynikova, N.M. Aksyonova // Kazan pedagogical journal. - 2020. - № 2(139). - P. 17–26.
2. Coles M. National Qualifications Frameworks Reflections and Trajectories [Electronic resource]. - 2017. - 32 p. - Available from: <https://www.qqi.ie/Downloads/NQF%20Reflections%20and%20Trajectories%201.pdf>
3. Fyodorova I.A. Comparative analysis of the national frameworks of qualification in the higher education area in Russia and European Union / I.A. Fyodorova // Omsk Scientific Bulletin. - 2010. - № 2(86). - P. 143-146.
4. Skorobogatova V.I. Methodological basis of National Qualification Framework's development in Russia / V.I. Skorobogatova // The Statistics and Economics Journal. - 2014. - № 6. - P. 249-255.
5. Karavaeva E.V. Qualifications of Higher Education and professional qualifications: Harmonization with Efforts / E.V. Karavaeva // Higher Education in Russia. - 2017. - № 12(218). - P. 5-12.
6. Oleynikova O., Muraveva A., Coles M. Principles and procedures of developing of the national qualifications framework. Moscow: Centre for VET Studies, 2006. - 160 p.
7. Regulation of National Qualifications Systems / A.A.Muravyeva // The Education and Science Journal. - 2014. - № 5. - P. 82–93.
8. Oleynikova O., Muravyeva A. Coles M. National Qualification System: Ensuring the supply and demand of qualifications in the labor market. Moscow: RIO TC named after A.N. Konyaeva, 2009. - 115 p.
9. Muravyeva A.A., Oleynikova O.N., Aksenova N.M., Dorozhkin E.M. National qualifications system in Russia – an epistemological perspective / A.A. Muravyeva, O.N. Oleynikova, N.M. Aksenova, E.M. Dorozhkin // The Education and Science Journal. - 2019. - Vol. 20. - № 4. - C. 92-114.
10. Oleynikova O.N., Muravyeva A.A., Aksyonova N.M. National Qualifications Frameworks: conceptual and methodological principles in the context of unresolved issues / O.N. Oleynikova, A.A. Muravyeva, N.M. Aksyonova // The Education and Science Journal. - 2018. - Vol. 20. - № 6. - P. 70-89.
11. Strathdee R. The implementation and impact of the New Zealand national qualifications framework // Journal of education and work. - 2011. - Vol. 24. - № 3-4. - P. 233-258.
12. Sgarzi M., & Dębowski H. Including non-formal sector qualifications in National Qualification Frameworks: a challenging process. Training & Employment. Cereq, 2019. - 4 p. - Available from: https://www.ressources-de-la-formation.fr/doc_num.php?explnum_id=21256
13. Global inventory of regional and national qualifications frameworks, CEDEFOP, 2019. - Available from: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2224-0>
14. ASEAN Qualifications Reference Framework. Briefing Paper No. 1-Qualifications Frameworks and Quality Assurance Systems, 2017. Available from: <http://asean.org/storage/2017/03/AQRFC-2-23-BP-No.-1-on-QFs-and-QAS-for-publicationrev-26-June-2017.pdf>
15. Raffe D. What is evidence for the impact of National Qualifications frameworks? //Comparative education. - 2012. - Pp. 1-20. - Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03050068.2012.686260>
16. Bateman A., Coles M. Qualifications frameworks and quality assurance of education and training [Electronic resource]. Prepared for the World Bank. - February 2013. - Available from: [https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Qualifications%20frameworks%20and%20quality%20assurance%20of%20education%20and%20training_final%20\(1\).pdf](https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Qualifications%20frameworks%20and%20quality%20assurance%20of%20education%20and%20training_final%20(1).pdf)
17. Bateman A., Keating J., Burke G., Coles M., Vickers A. Concept Design: ASEAN Regional Qualifications Framework, Education and Training Governance: Capacity Building for National Qualifications Frameworks (AANZ-0007). - 2012. - Volume II. - 23 p.
18. Murphy A., Dębowski H. Is Higher Education Ambivalent Towards Inclusion of Non-Formal Qualifications in National Qualifications Frameworks (NQFs)? In: European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies. Springer, Cham, 2018. - Pp. 547-568.
19. Bohlinger S. Qualifications frameworks and learning outcomes: challenges for Europe's lifelong learning area// Journal of education and work. - 2012. - Vol. 25. - № 3. - Pp. 279-297.
20. Perkins K., Brown J., Weldon P.R., Wignall L. Revision or Re-vision: Exploring approaches to the differentiation of qualification types in the Australian Qualifications Framework [Electronic resource]. Department of Education, 2019. - Available from: https://research.acer.edu.au/transitions_misc/32

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Муравьева Анна Александровна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, ведущий эксперт, АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», e-mail: observatory@cvets.ru

Олейникова Ольга Николаевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, генеральный директор, АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», e-mail: observatory@cvets.ru

Аксенова Наталья Михайловна (г. Москва, Россия), заместитель директора, АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», e-mail: observatory@cvets.ru

Подготовка педагогов

УДК 378:159

Подготовка преподавателей к обучению студентов с ограниченными возможностями здоровья

Preparing teachers to teach students with disabilities

Кондратьев В.В., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», v.kondratyev.50@mail.ru

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

Файзуллин Р.Р. ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ», rrfayzullin@kai.ru

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

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

Kondratyev V., Kazan National Research Technological University, v.kondratyev.50@mail.ru

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

Fayzullin R., Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev, rrfayzullin@kai.ru

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

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

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.005

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

Ключевые слова: инженерное образование, ограниченные возможности здоровья по слуху, инклюзивное образование, управление интеллектуальной собственностью, творческая самостоятельность, развивающая среда вуза.

Keywords: engineering education, hearing disabilities, inclusive education, intellectual property management, creative independence, developing environment of the university.

Аннотация. Выявлены противоречия в организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) по слуху (методологические, социально-экономические, содержательно-процессуальные); сформулирована цель переподготовки и повышения квалификации преподавателей в области обучения лиц с ОВЗ по слуху в техническом вузе, которая заключается в формировании готовности к развитию творческой самостоятельности обучающихся. Приведена совокупность основополагающих рекомендаций – принципов (гуманитаризации, динамичности, соответствия форм организации учебного процесса целям практической подготовки, индивидуализации и дифференциации), отражающих приоритеты в отборе и структурировании учебного материала в соответствии с заявленными задачами обучения преподавателей. Согласно концепции, предложенной авторами, готовность к инклюзивной деятельности преподавателя – это сформированность инклюзивного компонента его профессионально-педагогической деятельности, определяющего систему ключевых профессионально-педагогических компетенций в области подготовки студентов с ОВЗ. Представлена авторская программа подготовки преподавателей к работе со студентами с ОВЗ по слуху, обучающимся по техническим специальностям, которая может быть использована в других вузах. Каждый

модуль программы нацелен на формирование соответствующей компетенции: 1) правовая компетенция в области образования инвалидов; 2) компетенция в области создания безбарьерной инклюзивной среды вуза, 3) компетенция в области социального и психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ по слуху, 4) компетенция в области адаптации образовательных программ для студентов с ОВЗ по слуху, 5) компетенция в области вовлечения студентов с ОВЗ по слуху в развивающую среду вуза, в управление интеллектуальной собственностью (формирование творческой самостоятельности), 6) компетенция в области использования информационных технологий в образовании. Изложены особенности организации развивающей среды вуза, формирование которой является необходимым условием подготовки высококвалифицированных инженеров. Организация развивающей среды вуза создает условия для формирования готовности к управлению интеллектуальной собственностью и развития творческой самостоятельности и предполагает следующие шаги: создание административной поддержки; создание системы мотивации к управлению интеллектуальной собственностью; вовлечение студентов в научную деятельность; консультирование; установление связей с организациями, составляющими инфраструктуру рынка интеллектуальной собственности.

Abstract. Authors identified contradictions (methodological, socio-economic, content-process) in the organization of training people with hearing disabilities, formulated the goal of retraining and advanced training of teachers who work with hearing impaired students in a technical University, which is to form a readiness for the development of students' creative independence. A set of fundamental recommendations – principles such as humanization, dynamism, correspondence of the forms of organization of the educational process to the goals of practical training, individualization and differentiation, reflecting the priorities in the selection and structuring of educational material in accordance with the stated objectives of training teachers is shown in the article. According to the concept proposed by authors, readiness for inclusive activity of teacher is the formation of the inclusive component of his professional and pedagogical activity, which determines the system of key professional and pedagogical competencies in the field of training students with disabilities. The author's training program for teachers to work with students with hearing disabilities of technical specialties is presented and suggested to implementation in other universities. Each module of the program is aimed at the developing of appropriate competence: 1) legal competence in the field of education of persons with disabilities; 2) competence in the field of creating a barrier-free inclusive environment of the university, 3) competence in the field of social and psychological support of students with hearing disabilities, 4) competence in the field of adaptation of educational programs for students with hearing disabilities, 5) competence in the field of involvement of students with hearing disabilities in the developing environment of university and the management of intellectual property to form a creative independence, 6) competence in the implementation of information technologies in education. Peculiarities in organization of the developing environment of university, formation of which is a necessary condition for the training of highly qualified engineers are stated. The organization of the developing environment of university creates conditions for the formation of readiness for intellectual property management and the development of creative independence and involves the following steps: creating administrative support; creating a motivation system for intellectual property management; involving students in scientific activities; consulting; establishing links with organizations that make up the infrastructure of the intellectual property market.

Введение. Важнейшим требованием к преподавателю вуза является сегодня способность создавать условия для обучения всех студентов, включая студентов с ОВЗ. Преподаватель обязан владеть способами проектирования и адаптации образовательных технологий, адаптации содержания учебных дисциплин с учетом возможностей студентов с ОВЗ, обладать компетентностью в области инклюзивного образования.

Авторами разработана оригинальная система подготовки преподавателей к обучению лиц с ОВЗ по слуху, которая содержит: цель и задачи, этапы, структуру, содержание и функции системы переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава к обучению лиц с ОВЗ по слуху.

Система повышения квалификации преподавателей для работы с лицами с ОВЗ по слуху базируется на интеграции различных областей знания, входящих в профессиональную

педагогическую деятельность (ППД). Тем самым обеспечивается усвоение междисциплинарных знаний, развитие системного мышления при экономии времени на подготовку. Основной проблемой при формировании содержания подготовки преподавателей к обучению лиц с ОВЗ по слуху является его целостность [1].

В основе формирования содержания системы подготовки и повышения квалификации преподавателей к обучению лиц с ОВЗ по слуху положен главный методологический принцип – принцип соответствия системы тем изменениям, которые происходят в социуме и, соответственно, в профессиональной деятельности инженера и ППД преподавателя.

В нашем случае целью переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава для обучения лиц с ОВЗ по слуху в техническом вузе является формирование готовности к развитию творческой самостоятельности и психолого-педагогическому

сопровождению обучающихся [2]. Данная цель обусловлена современными требованиями общества к социализации инвалидов, для которых открываются возможности получения высшего образования, профессионального и карьерного роста [3].

К первоочередным целям и задачам обучения лиц с ОВЗ по слуху, на которые нужно ориентироваться преподавателям, относятся:

- определение индивидуальной траектории обучения и психолого-педагогического сопровождения;
- создание условий для модернизации образовательной среды обучения;
- проектирование педагогической системы, направленной на развитие творческой самостоятельности в период обучения в вузе;
- реформирование образовательного процесса с целью обеспечения специальных образовательных условий [4];
- разработка механизмов оценки эффективности и результативности внедрения системы обучения, направленной на развитие творческой самостоятельности в период обучения в вузе [5].

Методология исследования. В ходе проектирования системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава (ПК ППС) для обучения лиц с ОВЗ по слуху выявлен ряд противоречий. Их анализ позволил раскрыть некоторые источники и тенденции, тем самым, облегчить процесс определения принципов разработки методологических основ системы ПК ППС к обучению студентов с ОВЗ по слуху.

К числу противоречий социально-экономического характера относятся противоречия между:

- законодательно закрепленными типовыми нормами обеспечения доступности инфраструктуры вузов для лиц с ОВЗ по слуху и отсутствием знаний у администрации и ППС о системе финансирования и контроля за выполнением этих норм, что приводит к необеспеченности аудиторий необходимым оборудованием при обучении студентов с нарушениями слуха;
- необходимостью сохранения и укрепления психофизического здоровья обучающихся с нарушениями слуха и отсутствием знаний у ППС в этой области [6].

К числу методологических противоречий относятся противоречия между:

- увеличением количества обучающихся с инвалидностью в вузах РФ и отсутствием

концептуальных моделей ПК ППС к обучению студентов с ОВЗ по слуху;

- правом и желанием лиц с ОВЗ по слуху быть полноценными членами общества и непониманием преподавателями вузов проблем и потребностей этой категории [7].

К содержательно-процессуальным противоречиям относятся противоречия между:

- необходимостью осуществления обучения и развития творческой самостоятельности молодежи с ОВЗ по слуху и отсутствием социально-педагогических и психолого-реабилитационных условий в вузах РФ;
- возможностью интеграции студентов с нарушениями слуха в социум и недостаточной ориентацией ППС на реализацию индивидуально-творческого развития личности студента с ОВЗ;
- необходимостью учета особых образовательных потребностей студента с ОВЗ по слуху в учебно-воспитательном процессе и недостаточной разработанностью технических средств обучения, учебно-методического обеспечения, образовательных программ, адаптированных к потребностям лиц с ОВЗ по слуху [8].

Программы переподготовки и ПК ППС в области подготовки к обучению лиц с ОВЗ должны опираться на мировой и отечественный опыт, современные достижения науки и техники, новые образовательные концепции, инновационные формы, методы, средства и технологии обучения, учитывать общие аспекты и особенности различных категорий обучающихся [9].

При разработке образовательных программ в области подготовки преподавателей к обучению лиц с ОВЗ по слуху необходимо руководствоваться совокупностью основополагающих рекомендаций – принципов, отражающих приоритеты в отборе и структурировании учебного материала и направленных на обеспечение соответствия содержания программ и способов их реализации заявленным целям и задачам обучения. Среди них нами выделены:

- *принцип междисциплинарности и интеграции*, ориентирующий отбор и структурирование учебного материала на синтез знаний из широкого спектра наук, сопряженных с профессионально-педагогической деятельностью преподавателя инженерного вуза (технических, медицинских, информационно-технологических, психологических, педагогических, гуманитарных и др.);

– принцип гуманизации, проявляющийся в усилении социокультурных компонентов в структуре подготовки преподавателя инженерного вуза;

– принцип динамичности, определяющий возможность периодического обновления содержания программ и приведения их в соответствие с инновационными образовательными процессами и изменениями в развитии социума;

– принцип соответствия форм организации учебного процесса целям практической подготовки к решению образовательно-воспитательных задач;

– принцип индивидуализации и дифференциации, направленный на учет потребностей, интересов и способностей преподавателя, опыта его педагогической деятельности и базового профессионального образования [1].

Выделенные принципы определяют подходы к разработке программ переподготовки и ПК ППС к обучению лиц с ОВЗ по слуху, раскрывают способы достижения поставленных целей обучения.

Изменение содержания и характера профессиональной деятельности преподавателя влечет за собой изменение технологий ППД в подготовке лиц с ОВЗ по слуху по техническим специальностям. Все эти изменения быстро нарастают и ставят под вопрос традиционно понимаемую профессионально-педагогическую компетентность преподавателя вуза. В современных условиях необходима устойчивая компетентность преподавателя, готовность к ППД в условиях инклюзивной деятельности вуза, развиваемая им в процессе ПК и самообразования.

Готовность к инклюзивной деятельности — это сформированность инклюзивного компонента ППД преподавателя, определяющего систему ключевых профессионально-педагогических компетенций в области подготовки студентов с ОВЗ (по слуху, в частности).

Результаты. Анализ отечественного [5-9] и зарубежного опыта [10;11] методов организации образования лиц с ОВЗ, а также личный опыт [2-4;12] позволил КНИТУ создать модульную программу подготовки преподавателей к работе со студентами с ОВЗ по слуху, обучающимся по техническим специальностям, которая может быть использована в других вузах. Рассмотрим содержание модулей программы:

Первый модуль «Нормативно-правовая документация образования инвалидов» содержит темы: Ключевые международные

законодательные акты (Концепция ООН о правах человека; Конвенция о правах ребенка; Декларация ООН о правах инвалидов; Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и т.д.). Законодательная база инклюзивного высшего образования в РФ. Анализ из открытых и доступных источников локальной нормативной базы вузов по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью в высшей школе. Обеспеченность деятельности вуза нормативно-правовой документацией. Проектирование нормативных документов по созданию инклюзивной среды в вузе.

Модуль позволяет сформировать *правовую компетенцию* в области образования инвалидов.

Второй модуль «Специальные условия обучения обучающихся с ОВЗ по слуху» в первом подмодуле *«Индивидуально-типологические особенности лиц с ОВЗ по слуху»* содержит темы: Требования к оказанию образовательных услуг по получению высшего образования лицами с ОВЗ по слуху. Доступность обучения. Технические и программные средства сопровождения глухих и слабослышащих обучающихся и анализ их потенциального использования в условиях реализации отдельных образовательных задач. Во втором подмодуле *«Безбарьерная информационно-образовательная и социокультурная среда»* – *Философия безбарьерности: внешний и внутренний контекст* (от доступности к инклюзивной культуре). Возможности педагога в формировании инклюзивной образовательной среды вуза. Характеристики социокультурной среды вуза. Деятельность университета и его подразделений по становлению инклюзивной социокультурной среды. Потенциал студенчества в становлении безбарьерной социокультурной среды вуза.

Модуль формирует *компетенцию в области создания безбарьерной инклюзивной среды вуза.*

Третий модуль «Особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ по слуху» в первом подмодуле *«Особые образовательные потребности обучающихся с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие)»* содержит темы: Возрастная характеристика обучающихся. Проблемы социализации студентов. Современные классификации Р.М. Боскис и др. Социокультурная адаптация обучающихся с нарушениями слуха. Особенности коммуникации обучающихся. Анализ образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в логике имеющихся трудностей и потенциальных возможностей. Реализация

образовательного процесса с учетом особенностей восприятия учебной информации. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса: восприятие, запоминание, усвоение учебного материала. Учебная мотивация. Во 2 подмодуле «*Технологии социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ по слуху*» – Технологии социальной адаптации обучающихся с ОВЗ по слуху в вузе. Технологии психологической адаптации. Психологическая диагностика лиц с ОВЗ по слуху в вузах. Психофизиологическая адаптация лиц с ОВЗ по слуху к образовательному процессу в вузе. Выявление и формирование мотивов и познавательных потребностей студентов. Создание атмосферы сотрудничества.

Третий модуль формирует *компетенцию в области социального и психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ по слуху*.

Четвертый модуль «*Учебно-методическое обеспечение лиц с ОВЗ по слуху*» в первом подмодуле «*Адаптация образовательных программ и учебно-методического обеспечения обучения лиц с ОВЗ по слуху в вузе*» содержит темы: Цели и задачи создания и реализации адаптированных образовательных программ высшего образования. Структура адаптированных образовательных программ. Общие положения по разработке отдельных компонентов адаптированных программ. Рекомендации по разработке адаптационных модулей). Во 2 подмодуле «*Организация образовательного процесса для лиц с ОВЗ по слуху* – Формы и методы организации обучения лиц с ОВЗ по слуху в вузе. Применение образовательных технологий для обучения лиц с ОВЗ по слуху в вузе. Организация практики обучающихся с ОВЗ по слуху. Особенности организации контроля и оценки результатов обучения лиц с ОВЗ по слуху. Дистанционные образовательные технологии в обучении студентов с ОВЗ по слуху. Интерактивное, дистанционное, дуальное образование. Организация самостоятельной работы.

Модуль формирует *компетенцию в области организации образовательного процесса и адаптации образовательных программ для студентов с ОВЗ по слуху*.

Пятый модуль «*Развитие творческой самостоятельности обучающихся с ОВЗ по слуху. Технология организации развивающей среды вуза*»: 1) *Психология личности и деятельности* (темы: Базовые понятия общей психологии. Психологическая структура деятельности. Психические состояния. Тип

высшей нервной деятельности. Тест Айзенка); 2) *Особенности технического мышления* (темы: ТРИЗ. Изобретательство. Выявление, оформление, коммерциализация изобретений. Управление интеллектуальной собственностью. Технология организации развивающей среды вуза с целью формирования готовности к управлению интеллектуальной собственностью); 3) *Психология саморазвития* (темы: Закономерности саморазвития. Барьеры саморазвития. Создание на учебных занятиях атмосферы саморазвития); 4) *Творческое мышление и его развитие* (темы: Психологические особенности творческого мышления. Технологии активации творческого мышления. Теория решения изобретательских задач. Мотивация и психологические барьеры творческой деятельности. Формирование творческой самостоятельности студентов с ОВЗ по слуху); 5) *Методы организации интерактивного взаимодействия* (темы: Психология внимания. Психология ощущения. Психология восприятия. Особенности памяти и воображения).

Модуль формирует *компетенцию в области вовлечения студентов с ОВЗ по слуху в развивающую среду вуза, в управление интеллектуальной собственностью (формирование творческой самостоятельности)* [3].

Шестой модуль «*Информационные технологии в образовании*» содержит темы: Цифровое поколение обучающихся. Специфика мировоззрения цифрового поколения обучающихся. Использование Интернет-ресурсов для саморазвития. Использование современных инфокоммуникационных технологий в учебном процессе вуза. Создание реально-виртуальной среды опережающего обучения. Основные принципы создания учебных презентаций, видеолекций. Организация учебной деятельности в системе дистанционного обучения, сетевых группах.

Последний модуль формирует *компетенцию в области использования информационных технологий в образовании*.

Таким образом, содержание модулей и организация учебного процесса нацелены на развитие соответствующих компетенций, которые в совокупности формируют готовность преподавателя к развитию творческой самостоятельности у студентов с ОВЗ по слуху.

В качестве технологии обучения нами применена технология опережающего обучения, согласно которой теоретические материалы обучающимся преподавателям предоставлялись

до изучения новой темы. При таком обучении слушатели, проходящие ПК, становятся активными участниками образовательного процесса, высказывают мнения по изучаемым темам, раскрывают свой личный опыт.

При разработке и реализации программ ПК преподавателей в области обучения лиц с ОВЗ по слуху нами учитывались следующие аспекты:

- соответствие структуры и содержания программ государственным требованиям к минимуму содержания и уровню подготовки для получения удостоверения о повышении квалификации;

- единство теоретической и практической подготовок, взаимосвязь знаний в области подготовки студентов с ОВЗ по слуху и формирования практических навыков преподавателя в этой области;

- освоение современных форм, методов, средств и технологий обучения, развитие творческого потенциала, повышение уровня профессиональной и общей культуры преподавателей в области подготовки студентов с ОВЗ по слуху;

- удовлетворение интересов слушателей через анализ и обсуждение уникального опыта организации инклюзивного образования каждого педагога.

Большое внимание в программе ПК уделяется теме вовлечения студентов с ОВЗ по слуху в деятельность по управлению интеллектуальной собственностью (УИС) и технологии организации развивающей среды вуза. Данный процесс базируется на ряде особенностей:

- готовность студентов с ОВЗ по слуху к деятельности по УИС требует целенаправленной работы для ее формирования [13];

- формирование личности студента с ОВЗ по слуху происходит в развивающей среде вуза;

- развитие и формирование готовности к УИС студентов с ОВЗ по слуху зависит от наличия развивающей среды вуза.

Для построения модели вовлечение студентов с ОВЗ по слуху в деятельность по УИС мы выделили технологический аспект. В нашем случае раскрывается один из компонентов педагогической системы подготовки студентов с ОВЗ по слуху к УИС – технология организации развивающей среды вуза, которая базируется на системном и контекстном подходах. Данные подходы позволяют рассматривать вовлечение в деятельность по УИС студентов как педагогическую систему и определяют связи между возможностями развивающей среды вуза и потенциалом студента. Для реализации нашей

технологии необходимо создание условий для мотивации и стимулирования студентов с ОВЗ по слуху к деятельности по УИС.

Развивающая среда вуза включает в себя:

- административную поддержку (наличие регламентов, норм, приказов и т.д.);

- инфраструктуру вуза и предприятий-партнеров (материально-техническое обеспечение, обеспечение информационными ресурсами, патентными фондами процессов УИС);

- комплексное сопровождение (вовлечение студентов в научную деятельность [14], в работу над реальными проектами [15], консультирование, обсуждение, семинары, дискуссии и т.п.).

В нашем случае целью технологии организации развивающей среды вуза будет создание условий для формирования готовности к УИС. *Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:*

- *создание административной поддержки.*

Для решения этой задачи с целью оказания консультационных и экспертных услуг студентам, аспирантам и работникам университета при подготовке сопроводительной заявочной документации по перспективным проектам (50 инновационных идей РТ, Идея-1000 и т.д.) в июне 2018 в КНИТУ создан отдел учебно-проектной деятельности студентов;

- *создание системы мотивации к УИС; консультирование, преподавание в области УИС.*

Для решения этой задачи в КНИТУ реализуются следующие формы мотивации студентов: а) в качестве материальных форм применяются повышенные стипендии для студентов, которые пишут статьи, получают патенты, выигрывают конкурсы, гранты, занимаются научной работой и т.д.; б) в качестве нематериальных форм используются благодарности, почетные грамоты;

- *установление связей с организациями, составляющими инфраструктуру рынка интеллектуальной собственности.* Так, в КНИТУ проводятся семинары специалистами патентных служб, венчурными фирмами, инвесторами, предпринимателями.

Таким образом, попадая в развивающую среду вуза, студент с ОВЗ по слуху осознает, что осуществляется всесторонняя поддержка (материальная, техническая, информационная, образовательная и т.д.) его деятельности по УИС; знает о конференциях, конкурсах, грантах, проектах, в которых он может принять участие; осознает значимость деятельности по УИС для собственного развития.

Заключение. Итак, в России на законодательном уровне уделяется большое внимание людям с ограниченными возможностями здоровья, однако внедрение инклюзивного образования возможно при наличии специальных условий и соответствующей подготовке кадров. Важнейшей составляющей системы переподготовки и ПК ППС являются образовательные программы в области подготовки в студентов с ОВЗ. Организация обучения лиц с ОВЗ по слуху требует знаний как организационного, так и методического характера, понимания специфики работы с такими студентами. Ранее с учетом не

метрической системы оценки авторами разработаны рекомендации по адаптации реально-виртуальной среды опережающего развития для студентов с ОВЗ по слуху с учетом их физиологических особенностей на основе интеллектуального подхода к обучению [4]. Анализ существующих противоречий в области организации образования лиц с ОВЗ по слуху позволил авторам создать оригинальную систему подготовки преподавателей, направленную на развитие творческой самостоятельности обучающихся и вовлечение студентов с ОВЗ по слуху в развивающую среду вуза.

Литература:

1. Кирсанов А.А., Кондратьев В.В. Методологические основы современной системы повышения квалификации преподавателей вузов / А.А. Кирсанов, В.В. Кондратьев // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 83-86.
2. Лернер И.М., Кондратьев В.В. Адаптирование общеобразовательной дисциплины для формирования творческой самостоятельности слабослышащих студентов / И.М. Лернер, В.В. Кондратьев, Р.Р. Файзуллин и др. // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 4. – С. 132-141.
3. Кондратьев В.В., Файзуллин Р.Р. Теоретический анализ современного состояния образования по техническим специальностям в области подготовки лиц с ограниченными возможностями по слуху / В.В. Кондратьев, Р.Р. Файзуллин, И.В. Вишнякова и др. // Управление устойчивым развитием. – 2019. – № 3. – С. 110-114.
4. Лернер И.М., Кондратьев В.В. Информационные технологии в формировании кластеров восприятия информации у студентов с нарушениями слуха [Электронный ресурс] / И.М. Лернер, В.В. Кондратьев, В.В. Кадушкин и др. // Информатика и образование. – 2019. – № 8. – С. 57-63. – Режим доступа: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-8-57-63>
5. Кальгин Ю.А. Педагогические условия интеграции слабослышащих студентов в систему обучения в высшей школе / Ю.А. Кальгин // Вестник МГЛУ. – 2010. – № 595. – С. 138-151.
6. Обучение студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации для преподавателей МГПИ; сост. О.В. Бобкова; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2017. – 91 с.
7. Базоев В.З. Билингвизм и образование глухих: современные тенденции / В.З. Базоев // Вестник Ленинградского государственного университета им.

- А.С. Пушкина. – 2016. – № 4-2. – С. 320-330.
8. Скворцов В.Н., Кобрина Л.М., Анисимова А.Н. Система непрерывного профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Ленинградской области / В.Н. Скворцов, Л.М. Кобрина, А.Н. Анисимова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – Т. 3. – № 2. – С. 37-60.
9. Ахметова Д.З., Нигматов З.Г. Преемственная система инклюзивного образования / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, А.В. Кочергин. – Казань: Познание, 2015. – 336 с.
10. Cheng S., Hu X., Sin K.F. Thinking styles of university deaf or hard of hearing students and hearing students // Research in Developmental Disabilities. – 2016. – Vol.55. – P.377-387. DOI: 10.1016/j.ridd.2016. 04.004.
11. Zhang L., Sternberg R.J. A threefold model of intellectual styles // Educational Psychology Review. – 2005. – Vol.17. – Is.1. – P.1-53. DOI: 10.1007/s10648-005-1635-4
12. Лернер И.М., Ильин Г.И. Особенности в обучении инвалидов по слуху в высшей школе по техническим специальностям / И.М. Лернер, Г.И. Ильин, Я.Ф. Зиятдинова, И.О. Изерский, А.В. Лопатина // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2017. – № 4. – С. 120-126.
13. Вишнякова И.В. Технология организации развивающей среды вуза / И.В. Вишнякова // Инженерное образование. – 2018. – № 24. – С. 182-185.
14. Tseitlin O.A., Vishnyakova I.V. Flow patterns for liquid-liquid dispersions in force fields of various intensities // Theor. Found Chem. Eng. 2007. 41. – P. 424-429. <https://doi.org/10.1134/S0040579507040148>.
15. Laptev A.G., Danilov V.A., and Vishnyakova I.V. Evaluating the effectiveness of circulating water-cooling in a cooling tower // Therm. Eng. – 2004. – Vol. 51. – № 8. – P. 661-665.

References:

1. Kirsanov A.A., Kondrat'ev V.V. Methodological foundations of a modern system of advanced training for

- university teachers / A.A. Kirsanov, V.V. Kondratyev // Higher education in Russia. - 2009. - № 2. - S. 83-86.

2. Lerner I.M., Kondratyev V.V. Adoption of general educational discipline for the formation of creative independence of hearing impaired students / I.M. Lerner, V.V. Kondratyev, R.R. Faizullin et al. // Pedagogy and psychology of education. - 2018. - № 4. - P. 132-141.

3. Kondratyev V.V., Faizullin R.R. Theoretical analysis of the current state of education in technical specialties in the field of training people with hearing disabilities / V.V. Kondratyev, R.R. Fayzullin, I.V. Vishnyakova et al. // Sustainable Development Management. - 2019. - № 3. - P. 110-114.

4. Lerner I.M., Kondratyev V.V. Information technologies in the formation of clusters of information perception among students with hearing impairments [Electronic resource] / I.M. Lerner, V.V. Kondratyev, V.V. Kadushkin et al. // Informatics and Education. - 2019. - № 8. - S. 57-63. - Access mode: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-8-57-63>

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

6. Teaching disabled students and students with disabilities: guidelines for teachers of MSPI; comp. by O.V. Bobkov; Mordov. state ped. in-t. Saransk, 2017. - 91 p.

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

8. Skvortsov V.N., Kobrina L.M., Anisimova A.N. The system of continuous professional education for people with disabilities in the Leningrad region / V.N. Skvortsov,

L.M. Kobrin, A.N. Anisimova // Messenger of Leningrad State University named after A.S. Pushkin. - 2011. - Т. 3. - № 2. - S. 37-60.

9. Akhmetova D.Z., Nigmatov Z.G. The successive system of inclusive education / D.Z. Akhmetova, Z.G. Nigmatov, T.A. Chelnokova, A.V. Kochergin. - Kazan: Knowledge, 2015. - 336 p.

10. Cheng S., Hu X., Sin K.F. Thinking styles of university deaf or hard of hearing students and hearing students // Research in Developmental Disabilities. - 2016. - Vol. 55. - P. 377-387. DOI: 10.1016/j.ridd.2016.04.004.

11. Zhang L., Sternberg R.J. A threefold model of intellectual styles // Educational Psychology Review. - 2005. - Vol.17. - Is.1. - P. 1-53. DOI: 10.1007/s10648-005-1635-4

12. Lerner I.M., Ilyin G.I. Features in teaching hearing-impaired people in higher education in technical specialties / I.M. Lerner, G.I. Ilyin, J.F. Ziyatdinova, I.O. Izersky, A.V. Lopatina // Messenger of Kazan State Power Engineering University. - 2017. - № 4. - S. 120-126.

13. Vishnyakova I.V. Technology of organization of the developing environment at the university / I.V. Vishnyakova // Engineering Education. - 2018. - № 24. - S. 182-185.

14. Tseitlin O.A., Vishnyakova I.V. Flow patterns for liquid-liquid dispersions in force fields of various intensities // Theor. Found Chem. Eng. 2007.41. - P. 424-429. <https://doi.org/10.1134/S0040579507040148>.

15. Laptev A.G., Danilov V.A., and Vishnyakova I.V. Evaluating the effectiveness of circulating water-cooling in a cooling tower // Therm. Eng. - 2004. - Vol. 51. - № 8. - P. 661-665.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Кондратьев Владимир Владимирович (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, директор Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов, заведующий кафедрой методологии инженерной деятельности, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: v.kondratyev.50@mail.ru

Вишнякова Ирина Вячеславовна (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры методологии инженерной деятельности, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: vivkazan@mail.ru

Файзуллин Рашид Робертович (г. Казань, Россия), доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой нанотехнологий в электронике, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ», e-mail: rrfayzullin@kai.ru

Лернер Илья Михайлович (г. Казань, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры электронных и квантовых средств передачи информации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ», e-mail: aviap@mail.ru

Кадушкин Владислав Валерьевич (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры нанотехнологий в электронике, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ», e-mail: vladislav.kadushkin@gmail.com

УДК 371.113.4

Модель ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления методическим объединением учителей

Model of value-oriented health-creating management of the methodical Association of teachers

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

Tsibulnikova V., *Moscow state pedagogical University*, vicki-77@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.006

Ключевые слова: модель управления, методическое объединение учителей, управленческий цикл, наставничество, организационная структура.

Keywords: *management model, methodological Association of teachers, management cycle, mentoring, organizational structure.*

Аннотация. Актуальность исследования вызвана необходимостью совершенствования системы методической работы в современной общеобразовательной организации. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления методическим объединением учителей. На первом этапе исследования были определены задачи деятельности методического объединения, выявлены показатели кадрового потенциала учителей, проведен анализ методической работы педагогического коллектива. На втором этапе исследования была разработана и апробирована экспериментальная модель ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления методическим объединением учителей. Авторами определены принципы, организационная структура, цели и ценностно-смысловое ядро организационной культуры, направления деятельности школьной методической службы. Охарактеризованы функции, подфункции и задачи руководителя методического объединения с учетом целостного управленческого цикла. Определена роль технологии наставничества в решении задач совершенствования учебно-методической компетенции учителей. Представленная экспериментальная модель показала свою эффективность, определяемую по результатам повторных диагностик.

Abstract. *The relevance of the study is caused due to the need to enhance the system of methodological work in a modern general education organization. The purpose of the study is to theoretically justify and experimentally test the model of value-oriented healthy-reducing management of the teachers' methodological association. At the first stage of the study, the tasks of the methodological association were determined, indicators of the personnel potential of teachers were identified, and the methodological work of the pedagogical team was analyzed. At the second stage of the study, an experimental model of value-oriented health-reducing management of the methodological association of teachers was developed and tested. The authors defined the principles, organizational structure, goals and the value-meaning core of an organizational culture, the fields of activity of the school methodological service. The functions, sub-functions and tasks of the head of the methodological association are described taking into account a holistic management cycle. The role of mentoring technology in solving the problems of enhancing the teaching and methodological competence of teachers has been determined. The presented experimental model showed its effectiveness, determined by the results of repeated diagnoses.*

Введение. Приоритетными направлениями реализации управленческой стратегии в общеобразовательной организации выступает рост профессионализма и повышение педагогического мастерства учителей с целью повышения качества образовательных результатов обучающихся. Указанной цели подчинено управление

предметными методическими объединениями как управляемой подсистемой.

С позиции О.Ю. Морозовой, рост качества подготовки учеников зависит от качества управления методической работой, обеспечивающей необходимые условия для профессионального развития педагогов и

вращения высококвалифицированных специалистов [3].

В этой связи к основным направлениям деятельности руководителя методического объединения относят: организацию методической работы на разных уровнях общего образования по конкретной предметной области; разработку, рецензирование и подготовку учебно-методических, дидактических материалов и др. [4].

Руководитель методического объединения имеет право:

- присутствовать на уроках и давать рекомендации учителям;
- вносить предложения по распределению учебной нагрузки, по научно-методическому обеспечению образовательного процесса, по техническому оснащению кабинетов;
- принимать участие в подготовке и проведении педагогических советов [2].

Успешному решению задачи профессионального развития учителей и адаптации молодых специалистов способствует применение технологии наставничества, направленной на передачу опыта, знаний и навыков (ведения документации, адаптации в новом коллективе, работы с обучающимися различных возрастных и социальных групп, прохождения повышения квалификации и профессиональной переподготовки, научно-методической работы и др.).

С позиции истории педагогики, становление управления методическим объединением учителей в целом [6] и развитие наставничества в частности, широко известны и применяются в образовательной практике [9].

Следует отметить, что педагоги недостаточно методически подготовлены, что вызывает необходимость их организационно-методической, научно-методической, информационной и консультативной поддержки, а также внедрения технологии наставничества в деятельность методического объединения учителей.

Учитывая потребности современной системы общего образования в высококвалифицированных педагогических кадрах, эффективность внутришкольного управления методическим объединением учителей обеспечивается созданием благоприятных условий для их творческого роста и профессионального развития.

Формирование ценности здоровья в ценностно-смысловом ядре организационной культуры общеобразовательной организации, создание здоровьесберегающей образовательной среды и забота о здоровье участников образовательного процесса являются

центральными стратегическими задачами внутришкольного управления.

Формирование ценностного отношения к здоровью, с позиции А.А. Хоптинской, выстраивается в соответствии с развитием ценностных ориентаций, осознанием ценности здоровья и физической культуры [5].

Методическое объединение учителей является ключевым звеном реализации здоровьесберегающего подхода к организации образовательного процесса и управлению педагогическим коллективом в целом.

Материалы и методы исследования. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления методическим объединением учителей.

Выборка исследования составила 26 учителей физической культуры ГБОУ «Школа № 2006» города Москвы и МБОУ Одинцовская гимназия № 4 Московской области.

На первом этапе исследования был проведен анализ учебно-методической работы учителей физической культуры, предполагающий учет: стажа; педагогической категории; наличия знаков отличия (в том числе – знаков отличия физкультурно-спортивного комплекса ГТО – «Готов к труду и обороне») и/или государственных наград; прохождения курсов повышения квалификации и/или профессиональной переподготовки; повышение или понижение показателей в пределах отчетного учебного года.

При проведении анализа учебно-методической работы учителей необходима оценка документального обеспечения образовательного и воспитательного процессов, и, прежде всего, календарно-тематического планирования, поурочных учебно-методических разработок, классного журнала, отчетов за соответствующий учебно-календарный период, портфолио класса и каждого обучающегося, план и отчетные материалы по воспитательной работе и др.

При оценке работы методического объединения учителей помимо анализа объективных показателей целесообразно также применять самоанализ как метод сбора данных, выражающих субъективную оценку педагогами показателей результативности деятельности предметного методического объединения.

Анализ эффективности работы методического объединения учителей предполагает выявление соответствия достигнутых результатов работы с запланированными задачами за отчетный период.

Определено, что каждое методическое объединение учителей имеет свою специфику в зависимости от особенностей преподаваемой дисциплины и предметной области. Например, особенности деятельности методического объединения учителей физической культуры обусловлены следующей спецификой предметной области: дифференциация обучающихся в зависимости от их группы здоровья; планирование учебного процесса с учетом графика подготовки к соревнованиям и внеклассным спортивным мероприятиям; реализация мер по созданию здоровьесформирующей и здоровьесберегающей образовательной среды школы, качество которой в наибольшей степени зависит от включенности в

данный процесс методического объединения учителей физической культуры.

На втором этапе исследования была разработана и апробирована экспериментальная модель ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления методическим объединением учителей физической культуры; определены функции и подфункции управления, реализуемые в деятельности руководителя методического объединения.

Результаты исследования. При анализе деятельности учебно-методического объединения необходим и *учет кадрового потенциала* учителей. Исходя из выборки и базы исследования, полученные результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1. – Показатели кадрового потенциала учителей физической культуры ГБОУ «Школа № 2006» г. Москвы и МБОУ Одинцовская гимназия № 4 Московской области за 2019–2020 учебный год

| № п/п | Критерий | Показатели кадрового потенциала (%) |
|-------|--|-------------------------------------|
| 1. | Наличие высшего образования | 100% |
| 2. | Наличие государственных наград, знаков отличия и почетных званий | 46,6% |
| 3. | Получение персональных грантов | 13, 3% |
| 4. | Звание мастера спорта | 20% |
| 5. | Повышение квалификации или профессиональная переподготовка | 73,4% |
| 6. | Нет категории | 13,3% |
| 7. | Первая категория | 40% |
| 8. | Высшая категория | 46,7% |

Кадровый потенциал данного общеобразовательного учреждения в части кадров физкультурно-спортивного цикла может быть оценен как высокий, но не предельный, так как только по критерию наличия высшего образования достигнуты максимальные показатели.

Самооценка учителями физической культуры эффективности деятельности методического объединения по направлениям деятельности и задачам на учебный год по 10-ти бальной шкале составила в среднем 7,4 балла.

Мы определяем, что цель учебно-методической работы общеобразовательной организации в целом состоит в обеспечении качества образовательного и воспитательного процессов.

Эффективность работы методического объединения учителей во многом зависит от применяемой модели управления. Предлагаемая нами *экспериментальная модель ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления методическим объединением учителей* как совокупность представлений о системе управления разработана для реализации оперативных и стратегических целей

методической работы школы. В *ценностно-смысловое ядро организационной культуры* методического объединения входят: ценность жизни и здоровья; ценность образования; ценность профессионального развития.

Данная модель управления базируется на ключевых *принципах* менеджмента общеобразовательной организации: культуру- и природосообразности; уважения к субъектам образовательных отношений; единоначалия и коллегиальности; когерентности (согласованности) и гармонизации действий; иерархичности (субординации) как порядке взаимодействия.

Экспериментальная модель имеет *линейно-функциональную организационную структуру*:

– административный уровень управления представлен руководителем методического объединения учителей;

– второй уровень представлен методистами-наставниками, осуществляющими свою деятельность на принципе коллегиальности в форме Совета наставников;

– оперативный уровень базируется на деятельности учителей и функционирует на принципе субординации, предполагающем

обращение педагогов, прежде всего, к методистам-наставникам и, при необходимости, к руководителю методического объединения.

Деятельность руководителя методического объединения учителей физической культуры, в соответствии с управленческим циклом, включает

пять базовых функций внутришкольного управления (анализ, планирование, организация, регулирование и контроль), в соответствии с которыми реализуются подфункции управления?, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Функции и подфункции управления методическим объединением учителей

| № п/п | Функции управления | Подфункции управления |
|-------|--------------------|---|
| 1. | Анализ | <ul style="list-style-type: none"> – анализ состояния учебно-методической работы; – анализ и обобщение результатов экспериментальной работы учителей; – системный анализ урока при посещении образовательного процесса [7]; – анализ итогов учебного года |
| 2. | Планирование | <ul style="list-style-type: none"> – составление на основе анализ учебного года плана работы методического объединения; – планирование участия учителей в освоении программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации педагогов по надлежащим направлениям, профессиональной переподготовке); – переподготовки и повышение квалификации педагогов; – согласование учебно-тематических планов учителей; – участие в аттестации учителей, расстановке педагогических кадров |
| 3. | Организация | <ul style="list-style-type: none"> – консультативная практико-ориентированная помощь учителям: в определении содержания, форм, методов, средства обучения и образовательных технологий; в подготовке учебно-методических и информационных материалов; – организация и координирование работы учителей внутри методического объединения; – организация и разработка необходимой документации для проведения конкурсов, олимпиад, соревнований и др.; – организация работы по научно-методическому обеспечению содержания общего образования – организация взаимодействия между учителями, классными руководителями, социальным педагогом, педагогом-психологом, учителями-предметниками |
| 4. | Регулирование | <ul style="list-style-type: none"> – разработка предложений по усовершенствованию образовательного процесса и учебно-методической работы; – участие в деятельности школьного педагогического совета; – проведение инструктивно-методическое совещаний [1]; – регулирование двигательной активности педагогического коллектива средствами физической рекреации |
| 5. | Контроль | <ul style="list-style-type: none"> – контроль исполнения педагогами учебных планов и программ по предметной области; – контроль исполнения мониторинга качества образования; – контроль объемов домашних заданий |

Таким образом, спецификой экспериментальной модели управления методическим объединением учителей в общеобразовательной организации является включение в организационную структуру наставников, координирующих и контролирующих выполнение следующих ключевых задач методического объединения:

– повысить качество учебно-методического обеспечения урочной и внеурочной деятельности в контексте предметной области на уровнях начального общего, основного общего и среднего общего образования (методист-наставник);

– улучшить показатели подготовки обучающихся, повысить успеваемость и посещаемость уроков;

– повысить качество практических результатов обучающихся (например, в предметной области «физическая культура» – через участие в соревнованиях различных уровней, получение юношеского спортивного разряда, работу в рамках реализации Всероссийского физкультурно-спортивного Комплекса «Готов к труду и обороне» (методист-наставник по повышению педагогической эффективности);

– привить интерес обучающихся к предмету и повысить их вовлеченность в систему дополнительного образования (*методист-наставник по организации дополнительного образования*);

– обеспечить процесс формирования, функционирования и развития в общеобразовательной организации здоровьесберегающей образовательной среды (*методист-наставник по вопросам здоровья*) [8];

– обеспечить условия для личностного и профессионального развития учителей через освоение ими программ дополнительного образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки), получение педагогической категории, присвоение почетного педагогического звания, получение звания, участие в научно-практических конференциях, публикацию практико-ориентированных учебно-методических работ (*методист-наставник по личностному и профессиональному развитию*).

В рамках данной экспериментальной модели (на примере методического объединения учителей физической культуры) определены подзадачи методического объединения в зависимости от направлений работы школы по проведению: физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме учебного дня; спортивной работы в классах; внеурочной работы; пропаганды здорового образа жизни участников образовательного процесса; работы с родителями, обучающимися и педагогическим коллективом в целях их просвещения в вопросах обеспечения личной гигиены и соматического здоровья, профилактики травматизма.

Заключение. Представленная экспериментальная модель ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления методическим объединением

учителей способствует качественной реализации образовательных и воспитательных целей общеобразовательной организации, профессиональному совершенствованию педагогического коллектива школы, снижению чрезмерной методической нагрузки руководителя методического объединения, реализации равномерной распределенной ответственности между методистами-наставниками.

Результаты внедрения экспериментальной модели позволили оценить ее эффективность: показатели педагогической эффективности учителей физической культуры в сравнении с первым отчетным периодом повысились на 3–10% после внедрения модели; средняя суммарная оценка удовлетворенности учителей своей профессиональной деятельностью увеличилась на 0,68 балла (наиболее существенно повысился уровень оценки профессионального доверия в коллективе – с 6,8 баллов до 8,2); доля педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, увеличилась на 6 %; по итогам массовой сдачи нормативов ГТО; 52% членов методического объединения учителей получили соответствующие знаки отличия.

Определяя эффективность представленной модели управления, мы руководствовались и результатами показателей педагогической эффективности, определяемыми путем диагностики и оценки уровня физической подготовленности обучающихся до и после внедрения экспериментальной модели. Общий средний уровень физической подготовленности обучающихся 1-х классов вырос на 8%; 2-х классов – 6%; 3-х классов – на 9%; 4-х классов – на 8%; 5-х классов – на 8%; 6-х классов – на 6%; 7-х классов – на 8%; 8-х классов – на 6%; 9-х классов – на 9%; 10-х классов – на 7%; 11-х классов – на 9%.

Литература:

1. Андруник А.П., Васенина Т.И. Методическое объединение как условие развития профессиональной компетентности педагогов / А.П. Андруник, Т.И. Васенина // Вестник Прикамского социального института. Философия и образование. – 2015. – № 4(72). – С. 3-13.

2. Макарова Т.Н., Макаров В.А. Организация деятельности методического объединения в школе [Электронный ресурс] / Т.Н. Макарова, В.А. Макаров. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2015. - 160 с. – Режим доступа: <http://www.den-za-dnem.ru/big-files/Makarova.pdf/>

3. Морозова О.Ю. Управление методической работой как фактор обеспечения качества

образовательного процесса [Электронный ресурс] / О.Ю. Морозова. – Режим доступа: <http://docplayer.ru/62826554-Upravlenie-metodicheskoy-rabotoy-kak-faktor-obespecheniya-kachestva-obrazovatel'nogo-processa.html>

4. Татаринова Л.П. Справочник руководителя методического объединения / Л.П. Татаринова. - М.: Учитель, 2015. - 18 с.

5. Хоптинская А.А. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов вуза к своему здоровью: личностно-деятельностный подход: сборник / А.А. Хоптинская // Этнопедагогика в контексте современной культуры / Материалы Международной научно-практической конференции. - 2018. - С. 338-343.

6. Цибульникова В.Е. История внутришкольного управления: монография / В.Е. Цибульникова. – Москва, 2011. - 225 с.

7. Цибульникова В.Е. Педагогический анализ урока в системе ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом / В.Е. Цибульникова // Теория и практика физической культуры. - 2018. - № 3. - С. 33-35.

8. Шклярова О.А. О реализации здоровьесберегающего подхода в образовании в исследованиях научной школы управления

образовательными системами / О.А. Шклярова // Научные идеи Т.И. Шамовой в развитии современного образования / Материалы V научно-практической конференции. - М.: УЦ «Перспектива», 2016. - 196 с.

9. Щербакова Т.Н., Щербакова Е.В. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога / Т.Н. Щербакова, Е.В. Щербакова // Теория и практика образования в современном мире / Материалы VIII Международной научной конференции. - СПб.: Свое издательство, 2015. - С. 18-22.

References:

1. Andrunik A.P., Vasenina T.I. Methodical association as a condition for the development of teachers' professional competence / A.P. Andrunik, T.I. Vasenina // Messenger of the Prikamsky Social Institute. Philosophy and Education. - 2015. - № 4 (72). - S. 3-13.

2. Makarova T.N., Makarov V.A. Organization of the activity of the methodological association in school [Electronic resource] / T.N. Makarova, V.A. Makarov. - M.: Center "Pedagogical search", 2015. - 160 p. - Access mode: <http://www.den-za-dnem.ru/big-files/Makarova.pdf/>

3. Morozova O.Yu. Management of methodological work as a factor of ensuring the quality of the educational process [Electronic resource] / O.Yu. Morozova. - Access mode: <http://docplayer.ru/62826554-Upravlenie-metodicheskoy-rabotoy-kak-faktor-obespecheniya-kachestva-obrazovatelno-go-processa.html>

4. Tatarinova L.P. Reference-book of the head of the methodical association / L.P. Tatarinov. - M.: Uchitel, 2015. - 18 p.

5. Khoptinskaya A.A. Formation of university students' motivational-value attitude to their health: personal-activity approach: collection of articles / A.A. Khoptinskaya // Ethnopedagogy in the context of modern

culture / Materials of the International Scientific and Practical Conference. - 2018. - S. 338-343.

6. Tsibulnikova V.E. History of intra-school management: monograph / V.E. Tsibulnikova. - Moscow, 2011. - 225 p.

7. Tsibulnikova V.E. Pedagogical analysis of the lesson in the system of value-oriented health-creating management of the pedagogical staff / V.E. Tsibulnikova // Theory and practice of physical culture. - 2018. - № 3. - P. 33-35.

8. Shklyarova O.A. On the implementation of a health-preserving approach in education in the research of the scientific school of educational systems management / O.A. Shklyarova // Scientific ideas of T.I. Shamova in the development of modern education / Materials of the V scientific-practical conference. - M.: UC "Perspective", 2016. - 196 p.

9. Shcherbakova T.N., Shcherbakova E.V. The historical aspect of mentoring as a form of professional adaptation of a young teacher / T.N. Shcherbakova, E.V. Shcherbakova // Theory and practice of education in the modern world / Materials of the VIII International Scientific Conference. – S-Pb.: Own publishing house, 2015. - S. 18-22.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Цибульникова Виктория Евгеньевна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: vicki-77@yandex.ru



УДК 37.018.761

Информационная культура учителя как фактор профилактики подросткового кибербуллинга

Teacher's information culture as a factor in the prevention of adolescent cyberbullying

Даниелян З.В., Костромской государственный университет, danielyan.zinochka@gmail.com

Danielyan Z., Kostroma State University, danielyan.zinochka@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.007

Ключевые слова: буллинг, кибербуллинг, информационная культура, профилактика.

Keywords: bullying, cyberbullying, information culture, prevention.

Аннотация. Одной из основных фигур в предупреждении и разрешении ситуаций буллинга является учитель, чье поведение является примером для учеников, а его реакции определяют поведение детей и их отношение к миру в ситуации буллинга. Между тем, в настоящее время у педагогов есть сложности с распознаванием буллинга, с эффективным реагированием на него, а также личностной позицией в ситуации буллинга. В статье представлены результаты диагностики оценки информационной безопасности образовательной организации среди педагогов школ города Костромы. Полученные данные показали, что проблеме профилактики кибербуллинга уделяется недостаточно внимания. В связи с этим выделены актуальные задачи для формирования информационной культуры педагогов и учеников с целью предупреждения угроз при использовании интернет-ресурсов.

Abstract. One of the main personalities in the prevention and resolution of bullying situations is the teacher, whose behavior is an example for students, and his reactions determine the behavior of children and their attitude to the world in a bullying situation. Meanwhile, at present, teachers have difficulties with recognizing bullying, with effectively responding to it, as well as with a personal position in a bullying situation. The article presents the results of the diagnostic evaluation of the information security of an educational organization among teachers of schools in the city of Kostroma. The diagnostic results showed that insufficient attention is paid to the problem of cyberbullying prevention. In this respect, the current tasks for the formation of an information culture of teachers and students in order to prevent threats when using Internet resources are highlighted.

Введение. В настоящее время одной из актуальных проблем становится вопрос травли детей и подростков при помощи информационно-коммуникационных технологий. Эта проблема увеличивает риск суицида среди обучающихся, приводит к тяжелым личностным изменениям.

По данным опросов, более 72% российских школьников от 8 до 17 лет сталкивались с буллингом в киберпространства, оказываясь в разных ролях: жертвы, агрессора, свидетеля нападок, оскорблений, угроз [1]. По результатам исследования, проведенного Академией электронных коммуникаций в 2018–2019 годах 46% подростков в возрасте 14–17 лет наблюдали агрессивное поведение онлайн, 48% опрошенных были жертвами кибербуллинга, 44% респондентов получали агрессивные сообщения, 23% различные угрозы [2;3;5].

По данным статистики детского телефона доверия, который действует во всех субъектах

РФ, количество звонков по вопросу травли в социальных сетях за последние пять лет выросло в 3,5 раза [9].

Организация объединенных наций признала кибербуллинг нарушением статьи 19 Конвенции ООН по правам ребенка. В статье гарантируется защита несовершеннолетних от любых форм физического, психологического или ментального насилия. В связи с чем в 2014 году Генеральная Ассамблея ООН приняла резолюцию по борьбе с любыми формами буллинга и призвала страны-участницы к активным действиям по защите детей и подростков от этого явления [10;12].

Среди основных причин, провоцирующих жестокость в классном коллективе, выделяется общий негативный психоэмоциональный фон образовательной организации, проявляющийся нестандартными особенностями взаимодействия в классном коллективе учителей и учеников, наличием высокой агрессивности у лидера

коллектива. А также наличием в классном коллективе таких социальных ролей как «жертва» и «агрессор».

Позиция учителя в данном случае является основополагающей, потому как именно учитель является носителем модели социального поведения в образовательной организации. Непосредственно учителем определяется атмосфера в классе, осуществляется функция управления классной группой, где совершается или же пресекается буллинг.

Несмотря на эффективность различных методов профилактики и разрешения ситуации кибербуллинга, эти методы используются гораздо реже, чем традиционное игнорирование, поиск виновного, проведение бесед. Ученые отмечают, что такой выбор борьбы с кибербуллингом связан с целым рядом причин: недостатком знаний, информации, недостатком практических навыков, личностными особенностями педагогов и особенностями организации работы педагога в ситуации буллинга [13].

В борьбе с кибербуллингом предпочтение отдается профилактическим мерам, поэтому важно формировать информационную культуру педагогов для более успешной работы в данном направлении.

Методы и методики исследования. Эмпирическое исследование составило анкетирование, проведенное среди педагогов образовательных организаций города Костромы. Анкета представляла собой набор открытых вопросов и вопросов, где педагоги могли выбрать варианты, наиболее подходящие им. Анкетирование было направлено на оценку информационной безопасности образовательной организации.

Методологической основой исследования является теория негативного влияния насилия в обществе на подрастающее поколение и концепция гуманизма в образовании в трудах Ю.А. Трейдера, И.А. Негодаева, К. Роджерса и др.

Главной целью профилактической деятельности в образовательной организации, по мнению исследователей, является выявление причин и условий, которые приводят к отклонениям в поведении социальных объектов, предупреждению и уменьшению вероятности появления отклонений с помощью социально-экономических, правовых, организационно-воспитательных, психолого-педагогических мер воздействия [6].

Ученые отмечают, что эффективность работы по профилактике насилия в информационной среде во многом определяется профессиональной

компетентностью педагога, чья деятельность является основным из элементов в профилактике и предупреждении всех форм насилия в школьном коллективе [4].

Мамонтова Н.И. категорию «информационная культура» трактует как уровень развития информационного обмена в обществе, навык, позволяющий сделать информацию средством саморазвития и помогающий защититься от неблагоприятных воздействий информационной среды. К этой категории автор также относит и умение отбирать, анализировать информацию. Мы придерживаемся данного определения и считаем, что формирование у учителей информационной культуры является важным аспектом в борьбе с кибербуллингом [7;8].

Результаты исследования. Результаты анкетирования показали, что большинство опрошенных педагогов так или иначе в своей практике использования ресурсов интернета сталкивались с угрозами. У 83% опрошенных эта угроза выразилась в блокировании страниц браузера или компьютера, у 66% – в получении спам-сообщений, у 66% во взломе и воровстве страниц в социальных сетях.

Все респонденты отметили, что не подвергались преследованиям, «травле» в сети интернет. При этом педагоги отметили, что большинство обучающихся их школы сталкивались с угрозами в сети интернет (66% опрошенных). Эта угроза выражалась в блокировании страниц браузера или компьютера, спам-сообщениях, взломе и воровстве страниц в социальных сетях, а также в мошенничестве, см. рисунок 1.

Педагоги также отметили, что хотели бы повышать свою цифровую компетентность – «способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности» [11].

С целью контроля над поведением детей педагоги отметили, что рекомендуют родителям установить «контент-фильтрацию» (83%), а 50% опрошенных педагогов отметили, что рекомендуют чаще «просматривать страницы в социальных сетях». Педагогические работники также отметили, что проводят беседы о безопасном интернете (50%). При этом 33% опрошенных педагогов отметили, что обладают достаточными компетенциями для проведения собраний, классных часов, уроков по безопасности в сети интернет, 33% – хотели бы пройти обучение, 33% – не обладают такими компетенциями.

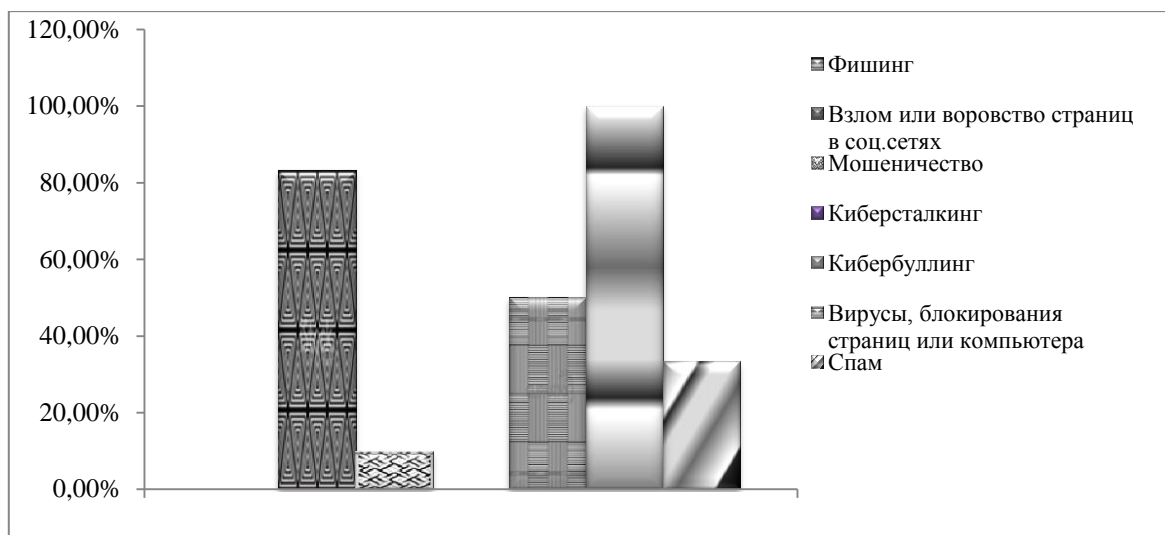


Рисунок 1. – Угрозы, с которыми сталкивались школьники

Большая часть респондентов отмечают буллинг в подростковой среде как отрицательное, разрушающее явление, ущемляющее права ребенка на свободу личности, и придерживаются традиционных определений «буллинга», таких как: «буллинг – это физический или психологический террор, агрессивные действия со стороны одного или нескольких лиц в отношении ребенка», «буллинг – это преследование, издевательство в агрессивной форме, которое направлено на одного из членов коллектива», «намеренное использование физической силы или власти с целью проявления доминирования или унижения», «буллинг – это систематическое целенаправленное и агрессивное поведение при условии неравных сил или же власти участников».

При этом опрошенные определили и такие признаки буллинга, как: притеснение, запугивание, унижение достоинства личности (32%), агрессивное преследование, жестокое обращение в отношении к сверстникам (28%), издевательство над более слабыми сверстниками, гнобление (14%), игнорирование одного учащегося в классе (10%), конфликт между детьми (7%), насилие над ребенком (3%). Таким образом, можно выделить ключевые критерии подросткового буллинга: намеренность, регулярность, неравенство сил или власти.

На рисунке 2 выстроены по очередности признаки, указывающие педагогам на то, что в классе, возможно, происходит буллинг:

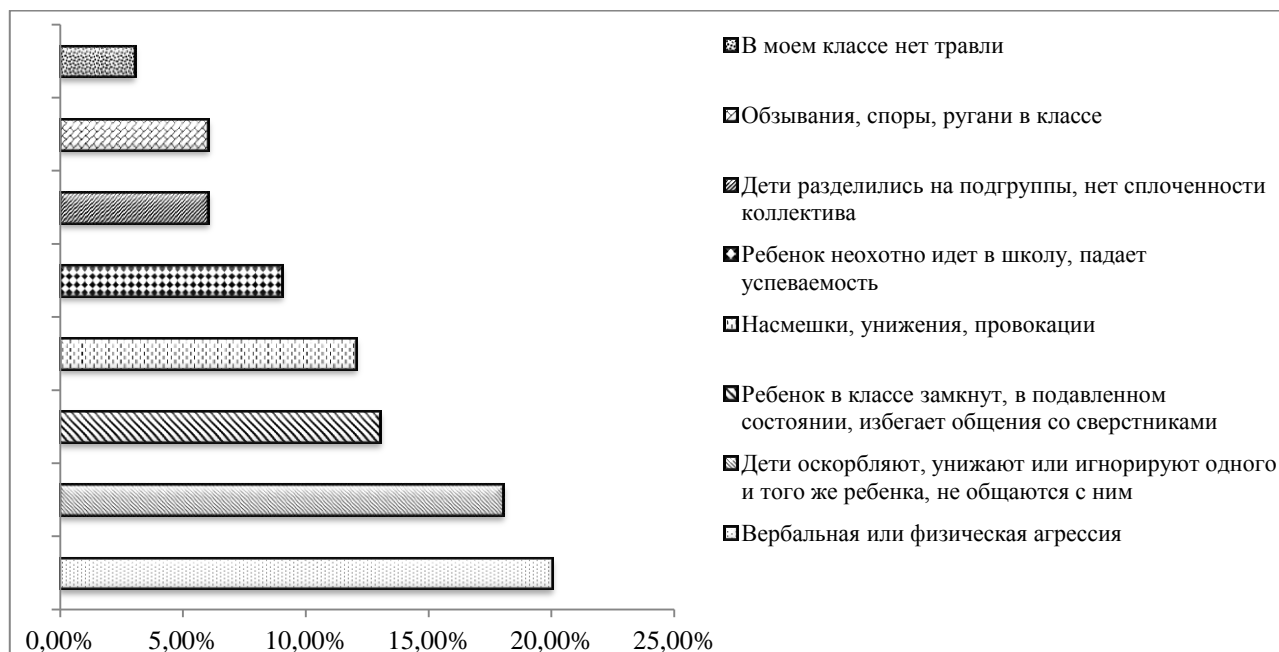


Рисунок 2. – Признаки, указывающие педагогам на буллинг в классе

Физические и вербальные виды агрессии в основном педагогами упоминаются вместе, поэтому они объединены. Следует отметить, что среди наиболее «популярных» признаков, педагогами указываются не только физическая и вербальная агрессии, но и менее травматичные формы поведения. Такие, как: унижения, насмешки, негативные комментарии, пренебрежение, игнорирование. Таким образом, можно сделать вывод о наличии широкого круга ситуаций, определяемых как проявление травли.

В процессе анкетирования задавался также сложный вопрос о последствиях буллинга для всех категорий участников: жертв, преследователей, свидетелей, участников, классного коллектива. Опрошенные на этот вопрос дали довольно согласованные ответы, называя серии последствий, согласующиеся с данными зарубежных исследований.

Наиболее часто упоминаемые представления о последствиях буллинга:

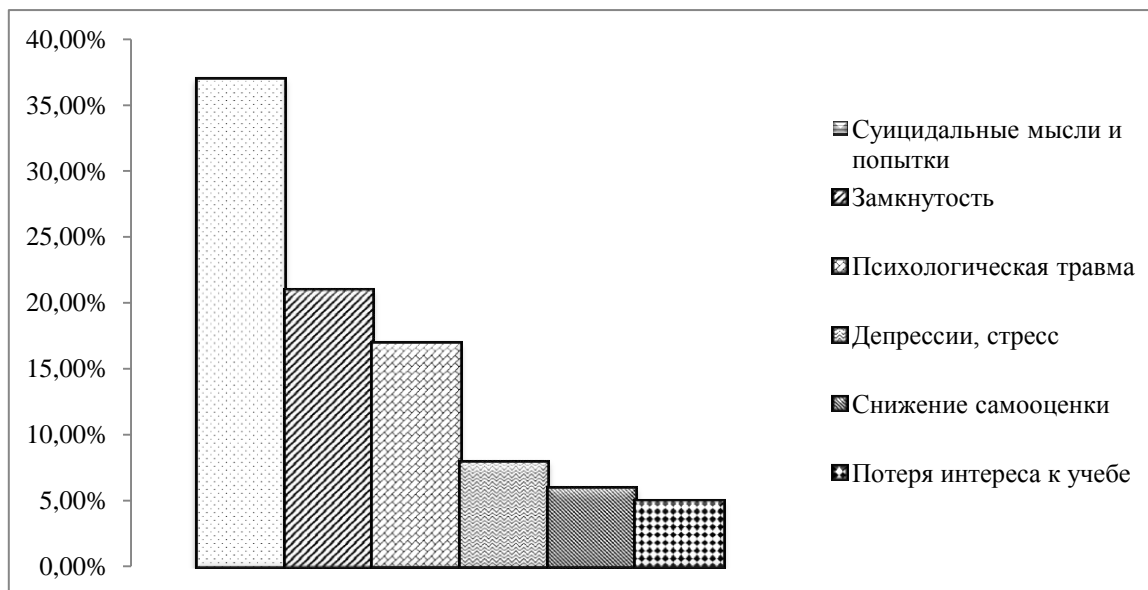


Рисунок 3. – Последствия для жертв буллинга, по мнению педагогов

Педагоги также отметили, что чаще всего, жертвами выступают неуверенные в себе дети, с заниженной самооценкой. Они не осознают свое место в мире и не умеют защищать свои границы.

В роли же преследователей наиболее часто выступают активные дети, на чье поведение сказывается отсутствие воспитания, отсутствие поддержки взрослых. За счет жертв такие дети самоутверждаются, повышают самооценку.

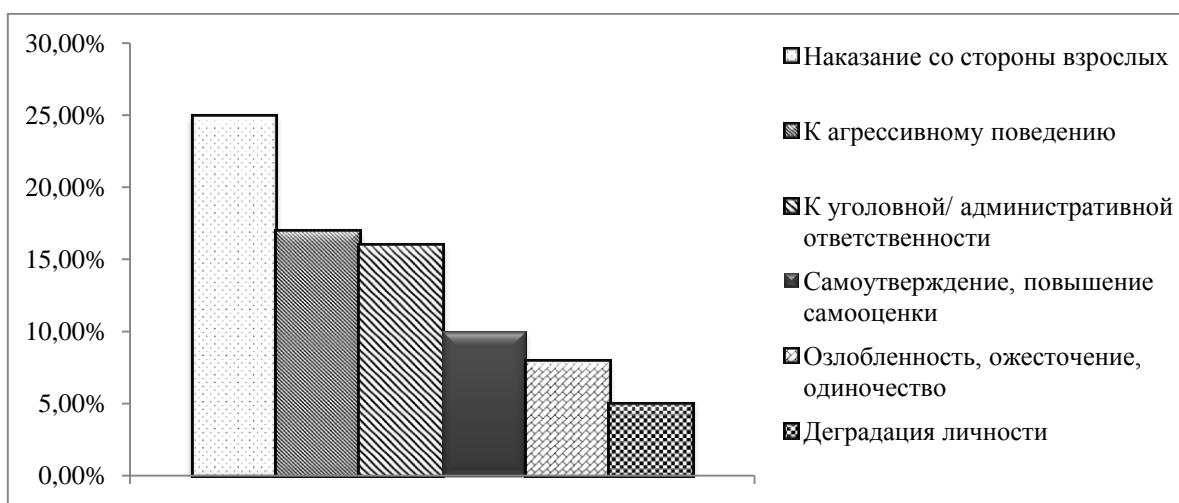


Рисунок 4. – Последствия для агрессоров, по мнению педагогов

Свидетели буллинга – звено, находящееся между агрессорами и жертвами. Они испытывают чувство вины, угрызения совести, беспомощность, стыд за бездействие и т.д., из-за чего впоследствии формируется представление о несправедливости жизни.

Как отметили респонденты, буллинг может привести к таким последствиям для педагогов: нервное напряжение, стресс, наказание в виде выговора, потеря авторитета педагога, конфликты с коллективом и родителями, снижение успеваемости в классе и другим.

Заключение. В борьбе с кибербуллингом предпочтение отдается профилактическим мерам вместо уголовной и гражданской ответственности за агрессивное поведение в сети. Основным направлением профилактики необходимо отметить формирование у детей и подростков осознанного и ценностного отношения к своему поведению в сети, что должно способствовать снижению риска быть втянутым в кибербуллинг в роли жертвы или же инициатора преследования. К сожалению, в России на сегодняшний день нет комплексных программ подготовки родителей и педагогов к работе по профилактике кибербуллинга среди несовершеннолетних. Это происходит потому, что не решены задачи официального закрепления этических норм поведения в пространстве интернет, связанного с этим обеспечения безопасности несовершеннолетних пользователей, создания условий для овладения ими принципами киберэтики.

По результатам проведенного исследования выявлено:

1. Большинство респондентов имеют представления о проблеме кибербуллинга, но на

данном этапе не сталкивались непосредственно с травлей.

2. По мнению опрошенных педагогов, чаще всего, жертвами буллинга и кибербуллинга выступают неуверенные в себе дети, с заниженной самооценкой.

3. Педагоги на современном этапе, несмотря на большой объем применения ИКТ-технологий, недостаточно серьезно относятся к проблеме профилактики деструктивных угроз личности школьников при использовании интернет-ресурсов. В связи с чем актуальным является формирование и совершенствование знаний обучающихся о правилах и способах безопасного поведения в сети, которое могут обеспечить родители и педагоги, может стать наиболее эффективной профилактикой борьбы с кибербуллингом.

Мы предполагаем дальнейшее использование результатов исследования в обсуждении с педагогами проблем формирования устойчивости личности несовершеннолетних к негативным формам воздействий в интернет-пространстве, модернизации и разработки новых способов формирования информационной культуры учителя с целью предупреждения кибербуллинга в школьном коллективе, введение новых тем по вопросам противодействия угроз в сети интернет в том числе и для работников системы образования.

На образовательных организациях лежит ответственность за создание условий для развития медиакомпетенций школьников. Это обеспечит сохранение психологического здоровья обучающихся, физического и социального благополучия учеников.

Литература:

1. Аверьянов А.И. Буллинг как вызов современной школе / А.И. Аверьянов // Педагогика, психология и социология. – 2013. – № 18. – С. 45–50.
2. Баранов А.А. Психологический анализ причин подросткового кибербуллинга / А.А. Баранов, С.В. Рожина // Вестник Удмуртского университета. – 2015. – № 3. – С. 5–8.
3. Бочавер А.А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 3. – С. 177–191.
4. Волкова Е.Н. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения / Е.Н. Волкова. – Санкт-Петербург: Книжный дом, 2011. – 193 с.
5. Даниелян З.В. Опыт профилактики насилия в подростковой среде в современных образовательных условиях / З.В. Даниелян // Педагогика и психология современного образования: теория и практика /

Материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского»; под науч. ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 351-354.

6. Даниелян З.В. Актуальность проблемы насилия среди подростков в информационной среде / З.В. Даниелян // Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия / Материалы VI Межрегиональной заочной научно-практической интернет-конференции с международным участием (Кострома, 12–16 октября 2020 г.); сост. Т.Е. Коровкина; науч. ред. Ж.А. Захарова. – Кострома: Костромской государственный университет, 2020. – С. 186-190.

7. Мамонтова Н.И. Основные подходы к понятию «информационная культура» / Н.И. Мамонтова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология.

Социокинетика; под науч. ред. А.Г. Кирпичника. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. - Т. 16. - № 3. – С. 23-25.

8. Мамонтова Н.И. Педагогические условия формирования информационной культуры как предмет психолого-педагогических исследований / Н.И. Мамонтова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика; под науч. ред. А.Г. Кирпичника. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. - Т. 18. - № 1-1 - № 4. – С. 258-260.

9. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде / В.Р. Петросянц // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 6. – С. 151-154.

10. Пономарева Е.А. Буллинг как социально-педагогическая проблема взаимоотношений в

подростковой среде / Е.А. Пономарева // Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы. – 2014. – № 6. – С. 143-151.

11. Солдатова Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. – Москва: Смысл, 2017. – 375 с.

12. Щипанова Д.Е. Кибербуллинг как фактор риска в образовательной среде / Д.Е. Щипанова // Новые информационные технологии в образовании / Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 10–13 марта 2015 г.; Российский государственный профессионально-педагогический университет. – 2015. – С. 619-623.

13. Haidaraj Y. Teacher's knowledge of bullying and their anti-bullying attitude / Y. Haidaraj // European Journal of Social Sciences Studies. - 2017. - Vol. 2. - № 2. - P. 1-11.

References:

1. Averyanov A.I. Bullying as a challenge to modern school / A.I. Averyanov // Pedagogy, psychology and sociology. - 2013. - № 18. - P. 45–50.

2. Baranov A.A. Psychological analysis of the causes of adolescent cyberbullying / A.A. Baranov, S.V. Rozhina // Bulletin of the Udmurt University. - 2015. - № 3. - P. 5–8.

3. Bochaver A.A. Cyberbullying: bullying in the space of modern technologies / A.A. Bochaver, K.D. Khlomov // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. - 2014. - Т. 11. - № 3. - P. 177-191.

4. Volkova E.N. Violence and Child Abuse: Sources, Causes, Consequences, Decisions / E.N. Volkova. - St. Petersburg: Book House, 2011. - 193 p.

5. Danielyan Z.V. Experience of prevention of violence in adolescents in modern educational conditions / Z.V. Danielyan // Pedagogy and psychology of modern education: theory and practice / Materials of the scientific-practical conference "Readings of Ushinsky"; under scientific. ed. L.V. Bayborodova. - Yaroslavl: RIO YAGPU, 2019. - S. 351-354.

6. Danielyan Z.V. Relevance of the problem of violence among adolescents in the information environment / Z.V. Danielyan // Psychological and pedagogical activity: areas of cooperation and interaction / Materials of the VI Interregional correspondence scientific and practical Internet conference with international participation (Kostroma, October 12-16, 2020); comp. THOSE. Korovkin; scientific. ed. J.A. Zakharova. - Kostroma: Kostroma State University, 2020. - P. 186-190.

7. Mamontova N.I. Basic approaches to the concept of "information culture" / N.I. Mamontov // Bulletin of the Kostroma State University. ON. Nekrasov. Series:

Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics; under scientific. ed. A.G. Bricklayer. - Kostroma: KSU im. ON. Nekrasov, 2010. - Т. 16. - № 3. - S. 23-25.

8. Mamontova N.I. Pedagogical conditions for the formation of information culture as a subject of psychological and pedagogical research / N.I. Mamontov // Bulletin of the Kostroma State University. O.N. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics; under scientific. ed. A.G. Bricklayer. - Kostroma: KSU im. ON. Nekrasov, 2012. - Т. 18. - № 1-1 - № 4. - P. 258-260.

9. Petrosyants V.R. Bullying problem in modern educational environment / V.R. Petrosyants // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. - 2011. - № 6. - S. 151-154.

10. Ponomareva E.A. Bullying as a socio-pedagogical problem of relationships in a teenage environment / E.A. Ponomareva // Social development of modern Russian society: achievements, problems, prospects. - 2014. - № 6. - S. 143-151.

11. Soldatova G.U. Digital generation of Russia: competence and safety / G.U. Soldatova, E.I. Rasskazova, T.A. Nestik. - Moscow: Smysl, 2017. - 375 p.

12. Shchipanova D.E. Cyberbullying as a risk factor in the educational environment / D.E. Shchipanova // New information technologies in education / Materials of the VIII International Scientific and Practical Conference, Yekaterinburg, March 10-13, 2015; Russian State Vocational Pedagogical University. - 2015. - S. 619-623.

13. Haidaraj Y. Teacher's knowledge of bullying and their anti-bullying attitude / Y. Haidaraj // European Journal of Social Sciences Studies. - 2017. - Vol. 2. - № 2. - P. 1-11.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Даниелян Зинаида Вагановна (г. Кострома, Россия), аспирант, Костромской государственной университет, e-mail: danielyan.zinohka@gmail.com

УДК 37

Разработка и апробация системы тьюторского сопровождения учителей по реализации мониторинга качества: опыт Республики Татарстан

Development and approbation of teacher-tutor supervision on quality monitoring: the case of the Republic of Tatarstan

Абзалова Д.Г., Институт развития образования Республики Татарстан, sunnydg@yandex.ru

Abzalova D., Tatarstan institute of education development, sunnydg@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.008

Ключевые слова: качество образования, образовательная деятельность, образовательная организация, образовательный процесс, оценка, мониторинг, тьюторское сопровождение.

Keywords: quality of education, educational activities, educational organization, educational process, evaluation, monitoring, tutor support.

Аннотация. Повышение качества образования – одна из основных целей государственной политики Российской Федерации и многих других стран. Проблема управления качеством образовательной деятельности — одна из самых актуальных для любой образовательной организации, для каждого руководителя и педагога. Статья является частью исследования данной проблемы. Цель данной статьи заключается в попытке дать ответы на вопросы, возникающие у руководителей и педагогов образовательной организации при выстраивании системы управления качеством образовательной деятельности. В статье сформулированы обобщённые факторы риска низких результатов образовательной организации. Автор предлагает познакомиться с опытом тьюторского сопровождения школы с низкими результатами и школы, функционирующей в неблагоприятных социальных условиях. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций.

Abstract. Enhancing the quality of education is one of the main goals of the state policy in the Russian Federation, and in many other countries. The problem of managing the quality of educational activity is one of the most pressing for any educational organization and for every leader, and teacher. This article contributes to the study of the indicated question. The purpose of this article is to try to provide answers to the questions that school leaders and educators may have when they build the system of managing the quality of educational activity. The article formulates generalized risk factors for low results of the educational organization. The author offers to get acquainted with the experience of tutoring a school with low results and a school that functions in unfavorable social conditions. The article is intended for employees of the education system, and heads of educational organizations.

Введение. Первая из ключевых задач национального проекта «Образование» – обеспечение глобальной конкурентоспособности Российской Федерации по качеству общего образования. Задача федерального проекта «Современная школа», входящего в национальный проект «Образование», – внедрение в российских школах новых методов обучения и воспитания, современных образовательных технологий, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предмету «Технология» [3].

Во время обучения руководителей образовательных организаций Республики Татарстан, прошедших в феврале 2020 года в

рамках повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Управление образовательной организацией в условиях реализации национального проекта «Образование», результаты входной анкеты «Самооценка эффективности деятельности руководителя образовательной организации», разработанной сотрудниками кафедры теории и практики управления образованием Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан» (далее – ГАОУ ДПО ИРО РТ), согласно требованиям проекта «Профессиональный стандарт (руководитель

общеобразовательной организации)» [8], показали необходимость изучения руководителями образовательных организаций вопросов управления качеством образовательной деятельности с учётом имеющихся ресурсов, рисков и возможностей, а также тьюторского сопровождения учителей, работающих в школах с низкими результатами и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Об этом и пойдёт речь в этой статье.

Материалы и методы исследования. Рассмотрим дидактические понятия «качество образования», «мониторинг системы образования», внутреннюю систему оценки качества образования как главный источник информации для диагностики состояния образовательного процесса, основных результатов деятельности образовательной организации, нормативно-правовое обеспечение оценки качества образования; нормативные правовые акты по повышению объективности оценки образовательных результатов обучающихся.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [11] раскрыты понятия «качество образования» (ст.2, п. 29) и «мониторинг системы образования» (ст.97, п.3):

«Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы».

«Мониторинг системы образования представляет собой систематическое стандартизированное наблюдение за состоянием образования и динамикой изменений его результатов, условиями осуществления образовательной деятельности, контингентом обучающихся, учебными и внеучебными достижениями обучающихся, профессиональными достижениями выпускников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, состоянием сети организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

Наличие и функционирование внутренней системы оценки качества образования (далее – ВСОКО) Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года

№ 273-ФЗ относит к компетенции образовательной организации (ст.28, п.13): «К компетенции образовательной организации относятся проведение самообследования, обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования» [11].

ЕСОКО (Единая общероссийская система оценки качества образования) активно развивается. Одна из предпосылок – цель Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзора) использовать результаты оценочных процедур при осуществлении контрольно-надзорной деятельности на основе достоверной и, главное, объективной информации о состоянии образовательной системы.

Впервые это требование официально, очень чётко прозвучало в следующих документах:

– Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 16 марта 2018 года N 05-71 «О направлении рекомендаций по повышению объективности оценки образовательных результатов» [4];

– Приказ Рособрнадзора N590, Министерства просвещения России N 219 от 06 мая 2019 года «Об утверждении Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся» [6].

Если читать эти документы внимательно, то явственно осознаёшь: основная задача руководителей и работников системы образования – обеспечение объективной, достоверной информации о состоянии образовательной системы, формирующихся систем оценки качества образования, осуществляющихся на единых концептуальных и критериальных подходах.

В профессиональном стандарте «Педагог» [7] умение объективно оценивать знания обучающихся в соответствии с реальными учебными возможностями детей признаётся одним из важнейших.

Сегодня всех руководителей и педагогов образовательных организаций волнуют вопросы: как оперативно и своевременно получить полную, достоверную информацию о качестве образовательного процесса в школе, как организовать внутришкольный мониторинг. На эти вопросы руководителям и педагогам образовательных организаций отвечают Н.Б. Фомина в своих методических пособиях «Внутренняя система оценки качества образования: внутришкольный мониторинг» [12] и «Педагогическая диагностика уровня реальных

возможностей учащихся» [13] и Т.В. Беглова, М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова, А.Г. Теплицкая в научно-методическом пособии «Универсальные учебные действия: теория и практика проектирования», где систематизирован важный для педагога материал о системно-деятельностном подходе в построении урока и достижении метапредметных и личностных результатов [1].

Появление в последнее время большого количества федеральных оценочных мероприятий, позволяющих получить оперативную информацию об образовательных достижениях каждого обучающегося, не привели пока к внедрению механизмов анализа и использования таких результатов для управления на уровне школы, муниципалитета.

По мнению Андреаса Шляйхера, руководителя Департамента по образованию и навыкам Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), эффективные школьные системы стремятся к тому, чтобы каждый учащийся был заинтересованным учеником, каждый учитель – заботливым педагогом, каждый родитель – соратником, каждый директор – вдохновляющим лидером, а каждая школа – хорошей школой [14, с.75].

Наибольшую озабоченность вызывают, естественно, школы, стабильно демонстрирующие низкие образовательные результаты. При этом причины, обуславливающие неуспешность таких школ, заключаются не только в низком уровне преподавания и овладения обучающимися знаниями и умениями, но и в наличии сложных социальных условий, в которых находятся школы. В российской практике организации образования ярко выражены такие характеристики социальных контекстов, как имущественное неравенство семей обучающихся; ограниченный доступ к социальным благам (услугам здравоохранения и образовательным возможностям); дифференциация школ по ресурсной обеспеченности, наполнению контингента, территориальной доступности и др., и, как следствие разный уровень стартовых образовательных возможностей и качества образовательных результатов [5].

Вместе с тем надо отметить, что данные национальных и международных исследований качества образования и образовательного процесса, проводимых в России под эгидой Рособнадзора и Министерства просвещения Российской Федерации, позволяют выявить факторы риска низких результатов, степень

взаимосвязи с условиями и характеристиками образовательного процесса [2].

Среди обобщённых факторов риска низких результатов образовательной организации можно выделить: низкий кадровый потенциал, дефицит материальных ресурсов, неблагоприятную учебную атмосферу в школе [2, с.4].

Известно, что «нигде качество школьной системы не превышает качества подготовки учителей...». Данные исследований компетенций и контекста работы российских учителей указывают на слабое знание, владение и применение учителями современных педагогических технологий, приёмов работы с учащимися с рисками образовательной неуспешности и преобладание традиционных урочных форм, а также на слабо развитые предметные компетенции. Сами учителя осознают указанные дефициты, что подтверждается высоким запросом на повышение профессиональной квалификации в области работы со слабоуспевающими обучающимися, со школьниками, которые обладают пониженной учебной мотивацией, девиантным поведением, принадлежат к группе ОВЗ (ограниченные возможности здоровья) или не владеют русским языком на уровне носителя.

Более подробно данная тематика представлена в материалах:

– Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? [14];

– Национальный отчёт исследования TALIS-2018 [10].

Мы считаем, что работникам системы образования, руководителям и педагогам общеобразовательных организаций необходимо ознакомиться с содержанием Методики оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся (далее – Методика) [2], рекомендованной Федеральным государственным бюджетным учреждением «Федеральный институт оценки качества образования».

Материалы данной Методики раскрывают основные факторы риска снижения результатов обучения и возможные пути решения проблем, связанных с этими факторами [2, с.18-21].

Перед российской системой образования стоит задача выравнивания образовательных возможностей разных образовательных организаций для повышения качества образования. Эффект от повышения качества образования должен обеспечить экономический

рост, социальную сплоченность и устойчивое развитие страны.

Поэтому перед работниками системы образования, администрацией образовательных организаций, руководителями методических объединений, педагогами стоит задача – выявление эффективных способов повышения образовательной результативности в разных социально-экономических условиях функционирования и развития школ и обеспечение перевода школ в эффективный режим работы.

Результаты исследования. Мы считаем, что для эффективной деятельности руководителей образовательных организаций в решении вопросов управления качеством образовательной деятельности с учётом имеющихся ресурсов, рисков и возможностей школы поможет тьюторское сопровождение и опыт участия педагогических коллективов в реализации мероприятий стажировочной площадки государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» по повышению качества образования – ГАОУ ДПО ИРО РТ совместно с Министерством образования и науки Республики Татарстан в 2020 году.

Цель: обобщение, распространение и популяризация позитивного опыта перехода образовательных организаций в режим эффективного функционирования.

Рассмотрим решение вопросов управления качеством образовательной деятельности на опыте тьюторского сопровождения средней общеобразовательной русско-татарской школы № 14 Вахитовского района г. Казани (далее – школа региональной столицы) и сельской, с обучением на родном татарском языке, Куюк-Ерыксинской средней общеобразовательной школы Мамадышского муниципального района Республики Татарстан.

Данные школы по итогам 2019 года попали в зону риска как школы с низкими результатами обучения, а также стали участницами государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» по

повышению качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях в 2020 году.

В связи с этим с администрацией школ была проанализирована ситуация по повышению качества образования, выявлены проблемы, поставлены цели и задачи тьюторского сопровождения, разработан план перехода школы в эффективный режим работы по повышению качества образования и управлению системой школьного образования на 2020 год, проведена определенная работа, прежде всего, по разработке программы повышения качества образования (в рамках реализации государственной программы «Развитие образования»).

Средняя общеобразовательная русско-татарская школа № 14 Вахитовского района г. Казани образовалась в 1953 году. Капитальный ремонт школы состоялся в 2016 году. В настоящее время является единственным общеобразовательным, культурным, спортивным и развивающим центром посёлка Аметьево. Микрорайон школы составляет вся территория посёлка Аметьево, в котором проживает 1004 детей от 0 до 18 лет.

Ученический коллектив разнообразен. Сейчас в школе обучается 252 человека, 11 классов-комплектов. Средняя наполняемость – 21,8 человек. Групп продлённого дня – 3.

Социальный состав разнообразен: мальчики – 119; девочки – 133; сироты – 3; дети под опекой – 4; инвалиды – 3; многодетные семьи – 42; малообеспеченные семьи – 40; дети из неполных семей – 52.

Разнообразный и сложный социум школы, её национальный состав: татары, русские, чувашаи, украинцы, осетины, азербайджанцы, таджики, узбеки, киргизы, армяне, турки, евреи.

В 2019–2020 году педагогический коллектив составили 19 человек, все с соответствующим образованием, квалификационной категорией.

Результаты качества знаний за три года приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Сводные данные показателей качества знаний

| | 2017–2018 учебный год | 2018–2019 учебный год | 2019–2020 учебный год |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Качество знаний | 39,8% | 41,0% | 48,2% |

В течение последних трёх лет Куюк-Ерыксинская средняя общеобразовательная школа Мамадышского муниципального района Республики Татарстан большое внимание уделяла созданию условий, без которых получение

качественного образования просто невозможно. Материально-техническая база образовательного учреждения приведена в соответствие с задачами по обеспечению реализации основных образовательных программ всех уровней общего

образования. В образовательном учреждении оборудованы:

- учебные кабинеты с рабочими местами обучающихся и педагогических работников;
- библиотека с рабочими зонами и книгохранилищами, обеспечивающими сохранность книжного фонда;
- актовый зал;
- спортивный и борцовский залы, спортивная площадка, оснащенные спортивным оборудованием и инвентарём;
- столовая для питания обучающихся, а также помещения для хранения и приготовления пищи, обеспечивающие возможность организации качественного горячего питания, в том числе горячих завтраков;
- гардеробы, санузлы, места личной гигиены;
- пришкольный участок.

В школе трудятся 15 педагогических работников. Укомплектованность педагогическими

кадрами на 100% сохраняется много лет. Несмотря на оптимизацию, сохранена ставка воспитателя группы продлённого дня. Все педагогические работники имеют высшее образование. Педагогические работники имеют следующие квалификационные категории: 13 человек (85%), из них высшую квалификационную категорию – 4 чел. (28%), первую квалификационную категорию – 9 чел. (57%), соответствуют занимаемой должности – 1 учитель. Молодой педагог со стажем работы менее 3-х лет – 1 человек.

В школе обучается 57 учеников. Деятельность педагогов направлена на достижение качественных результатов. За три последних года уровень обученности составляет 100%, качество знаний составляет не менее 60%, на «4» и «5» закончили в 2019–2020 учебном году 61,4% от числа аттестованных школьников.

Результаты уровня обученности и качества знаний за три года приведены в таблице 2.

Таблица 2. – Сводные данные показателей уровня обученности и качества знаний

| Учебный год | Успеваемость | Качество |
|-------------|--------------|----------|
| 2017–2018 | 100% | 60,9% |
| 2018–2019 | 100% | 66,07% |
| 2019–2020 | 100% | 67,31% |

Все учителя двух школ имеют навыки работы с компьютером, активно используют его при проведении уроков.

В начале совместной деятельности по повышению качества образования учителям данных школ было предложено высказать своё мнение, ответив на вопросы анкеты.

В анкетировании участвовало 30 человек, из них: 17 учителей школы из региональной столицы и 13 учителей сельской школы.

Обобщенные результаты мнения учителей об успешности и неуспешности школьников приведены на рисунке 1.



Рисунок 1. – Оценка успешности и неуспешности школьников

По результатам мнения учителей успешность и неуспешность школьников в освоении

школьных программ зависит в сильной степени от:

- профессионализма учителей – 80%;
- воспитания в неблагополучной семье – 73,3%;
- невнимания родителей – 63%;
- плохого здоровья ребёнка – 56,7%;
- семьи мигрантов – 46,7%;
- чрезмерной сложности учебных программ – 36,7%;
- низкого уровня образования родителей – 23,3%.

Обобщенные результаты мнения учителей о необходимости изменения содержания учебных программ (в %) приведены на рисунках 2 и 3.

Большинство учителей из школы региональной столицы считают, что необходимо улучшить содержание общеобразовательных программ (58,8%).

С этим мнением согласились учителя со стажем до 10 лет (16,7%) и со стажем от 21 до 30 лет (23,3%).

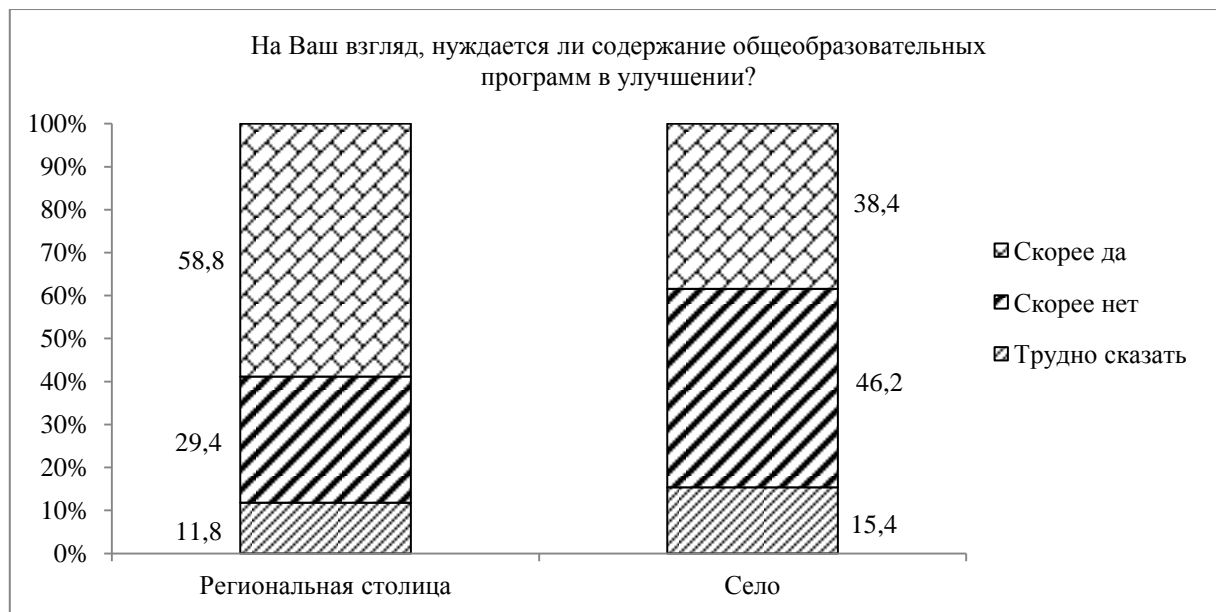


Рисунок 2. – Оценка необходимости в улучшении содержания общеобразовательных программ учителей региональной столицы и села

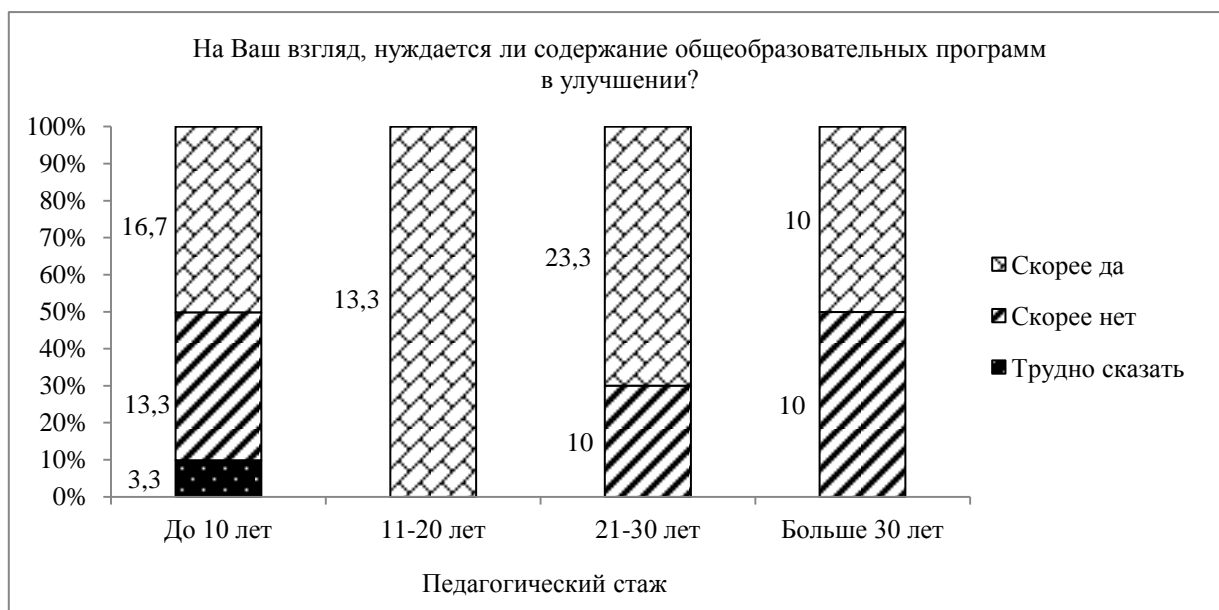


Рисунок 3. – Оценка необходимости в улучшении содержания общеобразовательных программ учителей с разным педагогическим стажем

Обобщенные результаты мнения учителей о более эффективном подходе в практике преподавания (в %) приведены на рисунках 4 и 5.

Большинство учителей из школы региональной столицы считают, что более эффективным

подходом в практике преподавания является использование единого учебно-методического комплекта (64,7%). С ними согласились и учителя сельской школы (53,8%). Такое же мнение высказали учителя в возрасте от 50 до 59 лет.

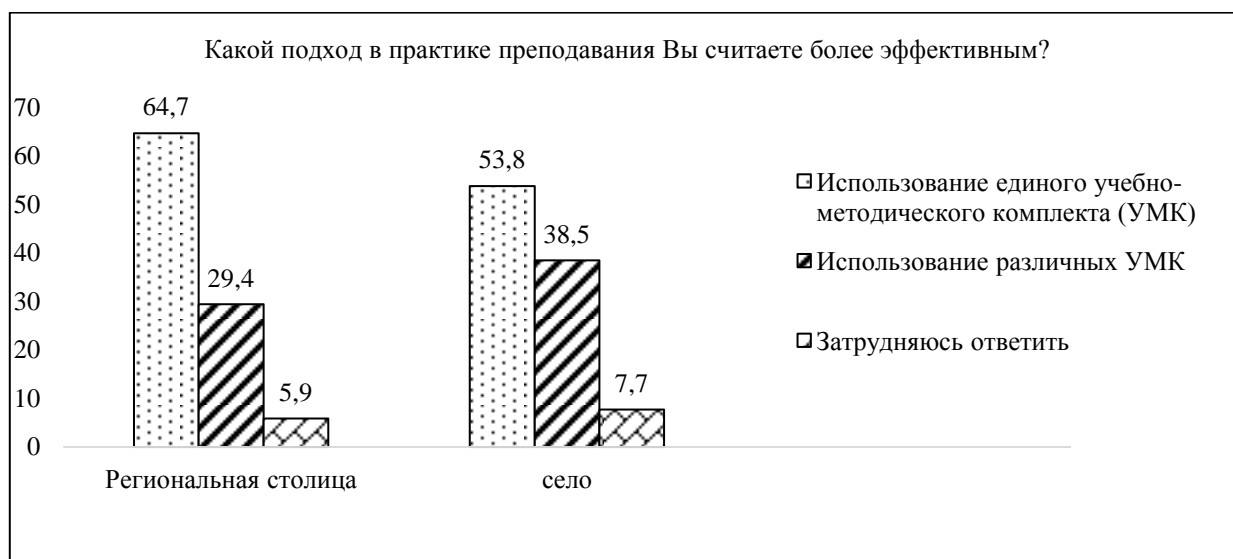


Рисунок 4. – Оценка эффективного подхода в практике преподавания учителями региональной столицы и села

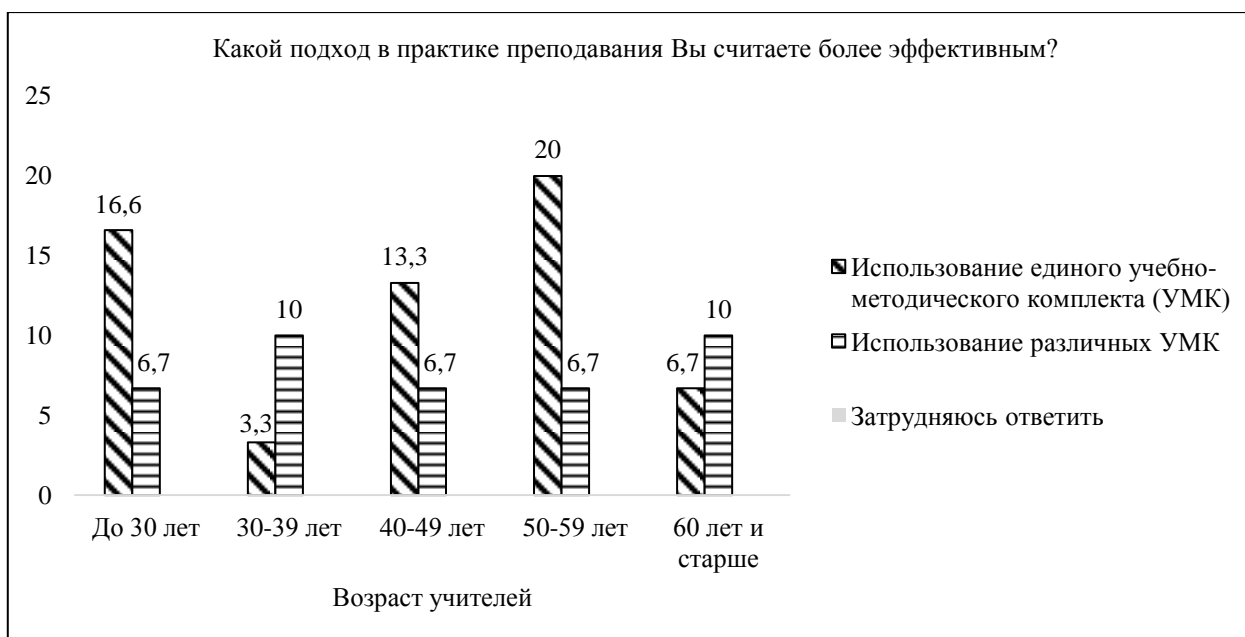


Рисунок 5. – Оценка эффективного подхода в практике преподавания учителей разного возраста

Обобщенные результаты мнения учителей о потребности в методической поддержке по преподаваемому предмету (в %) приведены на рисунках 6 и 7.

Результаты показывают, что большинство учителей (46,7%), работающих с учащимися 5 –

11 классов, затруднились выразить свое мнение; учителя, работающие с учащимися 1 – 4 классов (6,7%) и 5 – 11 классов (6,7%), нуждаются в методической поддержке по преподаваемому предмету, особенно учителя с педагогическим стажем до 10 лет (26,8%) и от 21 до 30 лет (30%).



Рисунок 6. – Оценка потребности учителей в методической поддержке по преподаваемому предмету



Рисунок 7. – Оценка потребности в методической поддержке по преподаваемому предмету учителей с разным педагогическим стажем

Результаты анкетирования способствовали разработке содержания краткосрочных и вариативных мероприятий.

По плану тьюторского сопровождения на базе данных школ в 2020 году были проведены обучающие семинары и семинары-практикумы.

Цель семинаров: повышение профессиональной компетенции педагогических кадров образовательной организации по проектированию и реализации системы самооценки школьных процессов.

В программе обучающего семинара были раскрыты подходы к организации деятельности образовательной организации по разработке инструментов (диагностических материалов) для

оценки результативности школьных процессов (управление, преподавание, учение); особенности организации мониторинга внешней и внутренней оценок качества образования; требования к разработке рабочих программ учебных предметов, особенности разработки календарно-тематического планирования с использованием кодификаторов.

В программе семинаров-практикумов были раскрыты подходы к организации деятельности педагогических работников образовательной организации по проектированию учебного процесса с использованием календарно-тематического планирования и кодификаторов, активных методов обучения, повышающих

эффективность образовательного процесса. Педагоги решали кейс-задачи, используя метод анализа конкретных ситуаций.

Педагогические работники школ в процессе семинаров-практикумов делились своим опытом, собственными педагогическими идеями по использованию активных методов обучения при проведении уроков, осуществляли мастер-классы с использованием эффективных подходов к обучению, повышающих качество образования. Участники семинаров-практикумов дискутировали, делились своими технологиями и приёмами повышения мотивации и успеваемости школьников.

В процессе проведения в средней общеобразовательной русско-татарской школе № 14 Вахитовского района г. Казани вариативного мероприятия в формате семинара-практикума по теме «Как повысить качество образования в школе, находящейся в сложных социальных условиях?» Живой интерес у учителей вызвал материал «Рекомендации по предупреждению неуспеваемости обучающихся» [9].

По результатам тьюторского сопровождения педагогическим коллективом данной школы был доработан и рекомендован к использованию в работе раздел «Система мер по совершенствованию учебно-воспитательного процесса с целью предупреждения неуспеваемости школьников» [9]:

1. Профилактика типичных причин неуспеваемости, присущих определенным возрастным группам:

а) на уровнях начального общего и среднего общего образования сосредоточить усилия на всемерном развитии у обучающихся навыков учебно-познавательной деятельности и работоспособности;

б) включить в тематику педагогических советов, заседаний методического совета, профессиональных объединений по учебным предметам вопросы, связанные с предупреждением неуспеваемости учащихся;

2. Выявление и учёт специфических для школы причин отставания во всех классах, устранение и профилактика.

3. Широкое ознакомление учителей с типичными причинами неуспеваемости, со способами изучения обучающихся, мерами предупреждения и преодоления их отставания в учении.

4. Обеспечение единства действий всего педагогического коллектива по предупреждению неуспеваемости школьников и повышению уровня их воспитанности, обращая внимание на достижение единства обучения и воспитания,

установленных межпредметных связей в обучении, координацию действий педагогов с ученическим активом, родителями и общественностью по месту жительства детей и др.

5. Тщательное ознакомление с учебными возможностями будущих первоклассников и проведение в необходимых случаях специальных корректирующих занятий.

6. Систематическое изучение трудностей в работе учителей, всемерное улучшение практики самоанализа учителями своей деятельности и их последующее самообразование.

7. Включение в тематику педагогических советов, заседаний методического совета, профессиональных объединений по учебным предметам и прочих проблем, над которыми будет работать школа в ближайшие годы, вопросов, связанных с предупреждением неуспеваемости учащихся.

8. Постоянный контроль над реализацией системы мер по предупреждению эпизодической и устойчивой неуспеваемости, осуществление специального контроля над работой с наиболее «трудными» школьниками, строгий учёт результатов этой работы.

9. Обобщение передового опыта работы по предупреждению неуспеваемости и его широкое обсуждение.

Хотим заметить, что выявление и распространение передовых практик в период реализации мероприятий стажировочной площадки государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» по повышению качества образования – ГАОУ ДПО ИРО РТ совместно с Министерством образования и науки Республики Татарстан, может стать одним из стимулов для эффективной деятельности руководителей образовательных организаций в решении вопросов управления качеством образовательной деятельности в школе и достижения педагогическими коллективами высоких результатов качества образования на основе достоверной и, главное, объективной информации о состоянии образовательной системы.

Заключение. Успех руководителей образовательных организаций в решении вопросов управления качеством образовательной деятельности с учётом имеющихся ресурсов, рисков и возможностей школы во многом зависит от изучения опыта российских школ и других стран. Выявление позитивных управленческих практик, применяемых в школах с высокими результатами, и их распространение в школах с низкими результатами и школах,

функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, оказывают положительное влияние на образовательную систему в целом.

Важными условиями формирования и развития такой практики является обеспечение своевременной помощи и поддержки со стороны муниципальных методических служб тем, кто показывает низкие результаты оценки, в том числе путем развития системы наставничества и профессиональной поддержки.

Практическая значимость и новизна данной статьи заключаются в оказании помощи руководителям образовательных организаций в планировании направлений деятельности педагогического коллектива, обучающихся и их родителей по повышению качества образовательной деятельности в школе.

Результаты, полученные при проведении мероприятий с руководителями школ с низкими

результатами, и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, говорят о необходимости дальнейшей работы по совершенствованию системы подготовки руководителей образовательных организаций, значительно расширяя возможности для их профессионального развития. Надеемся, утверждение проекта «Профессиональный стандарт (руководитель общеобразовательной организации)» положительно повлияет на развитие управленческого потенциала руководителей школ.

Объективная оценка всех аспектов, связанных с качеством образования, является важнейшим условием для дальнейшего развития системы образования в целом, а также для реализации федеральных проектов, входящих в национальный проект «Образование».

Литература:

1. Беглова Т.В., Битянова М.Р. Универсальные учебные действия: теория и практика проектирования: научно-методическое пособие / Т.В. Беглова, М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова, А.Г. Теплицкая; науч. ред. М.Р. Битянова. – Самара: Издательский дом «Фёдоров», 2016. – 304 с.
2. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://fioco.ru/antirisk>
3. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project>
4. Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 16 марта 2018 года N 05-71 «О направлении рекомендаций по повышению объективности оценки образовательных результатов» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/557087324>
5. Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях. Книга для школьных администраторов и для тех, кто управляет школами на муниципальном и региональном уровнях; сост. М.А. Пинская. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 191 с.
6. Приказ Рособрнадзора № 590, Минпросвещения России № 219 от 06.05.2019 «Об утверждении Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://r-19.ru/authorities/ministry-of-education-and-science-of-the-republic-of-khakassia/common/3428/88892.html>
7. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) / Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. – М., 2013.
8. Профессиональный стандарт руководителя образовательной организации на 2020 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://znaybiz.ru/kadry/kadrovaya-politika/obshhie/profstandart-rukovoditelya-obrazovatelnoj-organizacii.html#i-3>
9. Рекомендации по предупреждению неуспеваемости обучающихся [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://infourok.ru/rekomendacii-popreduprezhdeniyu-neuspevaemosti-obuchayuschihya-1647764.html>
10. TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey [Электронный ресурс] // OECD. – Режим доступа: <https://www.oecd.org/education/talis/>
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012г. №273-ФЗ / Вестник образования России. - 2013. - № 3-4. - 160 с.
12. Фомина Н.Б. Внутренняя система оценки качества образования: внутришкольный мониторинг: методическое пособие / Н.Б. Фомина. - Самара: Издательский дом «Фёдоров», 2016. – 128 с.
13. Фомина Н.Б. Педагогическая диагностика уровня реальных возможностей учащихся: методическое пособие / Н.Б. Фомина. – Самара: Издательский дом «Фёдоров», 2017. – 96 с.
14. Шляйхер Андреас. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? / Андреас Шляйхер; пер. с англ. И.С. Денисенко, И.Ю. Облачко; предисловие С.С. Кравцова. – Москва: Издательство «Национальное образование», 2019. – 336 с. – (Антология образования).

References:

1. Beglova T.V., Bityanova M.R. Universal educational activities: theory and practice of design: scientific and methodological manual / T.V. Beglova, M.R. Bityanova, T.V. Merkulova, A.G. Teplitskaya; scientific. ed. M.R. Bityanova. - Samara: Publishing House "Fedorov", 2016. - 304 p.
2. Methodology for providing targeted methodological assistance to general educational organizations with low educational results of students [Electronic resource]. - Access mode: <https://fioco.ru/antirisk>
3. National project "Education" [Electronic resource]. - Access mode: <https://edu.gov.ru/national-project>
4. Letter of the Federal Service for Supervision in Education and Science of March 16, 2018 N 05-71 "On the direction of recommendations to improve the objectivity of assessing educational results" [Electronic resource]. - Access mode: <http://docs.cntd.ru/document/557087324>
5. Behind the Barriers: Stories of Schools Operating in Difficult Social Conditions. A book for school administrators and for those who manage schools at the municipal and regional levels; comp. M.A. Pinskaya. - M.: NRU HSE, 2019. - P. 191.
6. Order of Rosobrnadzor No. 590, Ministry of Education of Russia No. 219 of 05/06/2019 "On approval of the Methodology and criteria for assessing the quality of general education in general education institutions based on the practice of international research on the quality of training students" [Electronic resource]. - Access mode: <https://r-19.ru/authorities/ministry-of-education-and-science-of-the-republic-of-khakassia/common/3428/88892.html>
7. Professional standard "Teacher" (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher) / Approved by order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 18, 2013 No. 544n. - M., 2013.
8. Professional standard for the head of an educational organization for 2020 [Electronic resource]. - Access mode: <https://znaybiz.ru/kadry/kadrovaya-politika/obshhie/profstandart-rukovoditelya-obrazovatelnoj-organizacii.html#i-3>
9. Recommendations for the prevention of student failure [Electronic resource]. - Access mode: <https://infourok.ru/rekomendacii-po-preduprezhdeniyu-neuspevaemosti-obuchayuschih-sya-1647764.html>
10. TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey [Electronic resource] // OECD. - Access mode: <https://www.oecd.org/education/talis/>
11. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012. No. 273-FZ / Bulletin of education of Russia. - 2013. - № 3-4. - 160 p.
12. Fomina N.B. Internal system for assessing the quality of education: intra-school monitoring: a methodological guide / N.B. Fomina. - Samara: Publishing House "Fedorov", 2016. - 128 p.
13. Fomina N.B. Pedagogical diagnostics on the level of students' real capabilities: a methodological guide / N.B. Fomina. - Samara: Publishing House "Fedorov", 2017. - 96 p.
14. Schleicher Andreas. Education at an international level. How to build a 21-st century school system? / Andreas Schleicher; per. from English I.S. Denisenko, I.Yu. Cloud; foreword by S.S. Kravtsova. - Moscow: National Education Publishing House, 2019. - 336 p. - (Anthology of Education).

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Абзалова Дания Гумерзяновна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан», e-mail: sunnydg@yandex.ru



УДК 37. 373

Формирование коммуникативной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации

Formation of communicative competence of teachers of pre-school educational organizations

Андреева Н.А., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
andreeva9914@mail.ru

Andreeva N., Shadrinsk state pedagogical University, andreeva9914@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.009

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, методическая работа, уровни сформированности, дошкольная образовательная организация.

Keywords: communicative competence, methodological work, levels of formation, pre-school educational organization.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты формирования у педагогов коммуникативной компетентности педагога. Отмечается, что уровень образования находится в прямой зависимости от уровня квалификации педагогических кадров, повышению которой способствует методическая работа, как часть целостной системы непрерывного образования. Коммуникативная компетентность обеспечивает современному педагогу не только успешную социализацию и адаптацию, но и профессиональную самореализацию, являясь одной из ключевых. Целью исследования являлось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка необходимости и возможности формирования коммуникативной компетентности педагогов, оценивался уровень различных ее компонентов у педагогов, были выявлены критерии и показатели оценки. В процессе формирующего этапа экспериментальной работы разработана и реализована система работы по формированию коммуникативной компетентности у педагогов ДОО, которая включала разнообразные методы: семинары, консультации, дискуссии, деловые игры, психологические упражнения и др. Теоретическое и практическое значение исследования заключается в том, что определены критерии и показатели коммуникативной компетентности воспитателей; разработана и апробирована система формирования данного вида компетентности у воспитателей.

Abstract. The article deals with the theoretical and practical aspects of the formation of teachers' communicative competence. It is noted that the level of education is directly dependent on the level of qualification of teaching staff, which is promoted by methodological work, as part of an integral system of continuing education. Communicative competence provides a modern teacher not only successful socialization and adaptation, but also professional self-realization, being one of the key ones. The aim of the study was to provide theoretical justification and experimental verification of the necessity and possibility of forming the communicative competence of teachers, to assess the level of formation of its various components in teachers, to identify criteria and evaluation indicators. In the process of the formative stage of the experimental work, a system of work on the formation of communicative competence in pre-school teachers was developed and implemented, which included a variety of methods: seminars, consultations, discussions, business games, training exercises, etc. The theoretical and practical significance of the study lies in the fact that the criteria and indicators of the communicative competence of educators are defined; the system of this type of competence among educators is developed and tested.

Введение. Современная парадигма образования требует изменения подходов к дошкольному образованию как ее первому звену. В новых условиях необходимо переоценить концептуальные основы, цели, задачи образования и, конечно, содержание обучения и воспитания дошкольников.

Современные социально и профессионально обусловленные требования к личности педагога дошкольного образования предполагают наличие высокого уровня коммуникативных умений, которые подразделяются на связанные с саморегуляцией педагога, управлением его своим поведением, настроением, вниманием, речью и

умением строить взаимоотношения с воспитанниками, их родителями, коллегами, среди которых отдельно выделяются коммуникативные умения.

Профессиональный стандарт педагога предполагает наличие умения выстраивать партнерское взаимодействие не только с детьми, но и с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения.

Однако, если взаимодействию с детьми педагога обучают целенаправленно в ВУЗе, то обучение эффективному взаимодействию с родителями и педагогами в должной мере не осуществляется. Этому может и должна способствовать грамотно организованная методическая работа в дошкольном учреждении через разнообразие ее форм, так как продуманные и правильно организованные формы методической работы способны стать ресурсом для повышения коммуникативной компетентности педагогов дошкольной организации.

Методическая работа с педагогическими кадрами в ДОО выступает как средство научного управления целостным педагогическим процессом, повышения профессиональной квалификации воспитателей и развития их творческой активности. Организатором, координатором методической работы в ДОО является старший воспитатель.

Сегодня в образовании особые требования предъявляются к необходимости учета индивидуальных способностей педагогов, умению создавать условия для вариативности их образования, созданию предпосылок для развития творчества и инициативы всех членов педагогического процесса.

Исследователи К.Ю. Белая [5], А.И. Васильева [2], Л.И. Фалюшина [4], Л.М. Волобуева [6], Л.В. Поздняк [1] и другие отмечали, что управление методической работой, ее содержание и формы необходимо постоянно совершенствовать.

Качество образования находится в прямой зависимости от уровня профессионального мастерства педагогов, но в настоящее время квалифицированных и образованных специалистов явно недостаточно [3]. Методическая работа в дошкольном образовательном учреждении – важное условие повышения качества педагогического процесса. «Пройдя через все формы методической работы, организованные в определенной системе,

воспитатели не только повышают профессиональный уровень, для них становится потребностью узнать что-то новое, научиться делать то, что они еще не умеют» [2, с.12].

Исследователи предлагают различные определения понятия «методическая работа». Л.И. Фалюшина рассматривает методическую работу как «функцию управления качеством воспитательно-образовательной работы в педагогических системах, которая заключается в двустороннем процессе обучения ее объекта и направлена на углубление, расширение знаний, умений и навыков педагогов, необходимых для качественной педагогической деятельности» [4, с.32].

К.Ю. Белая определяет методическую работу как «целостную, основанную на достижениях науки и передового педагогического опыта систему взаимосвязанных мер, направленных на повышение профессионального мастерства каждого педагога, развитие творческого потенциала всего педагогического коллектива, повышение качества и эффективности процесса воспитания и обучения» [5, с.24].

На основе анализа сущности понятия «методическая работа» Л.М. Волобуева дает следующее определение: «методическая работа – это часть целостной системы непрерывного образования, направленная на углубление, активизацию знаний, умений и навыков педагогов, основанных на достижениях науки и передового педагогического опыта, способствующих повышению профессионального мастерства каждого педагога» [6, с.11].

Проблеме повышения эффективности образовательного процесса в ДОО за последние годы посвящен ряд научных исследований (Т.П. Колодяжная, Р.Б. Стеркина, П.И. Третьяков, и др.), которые убеждают, что фактором развития образовательной системы являются научные исследования. В трудах Ф.Н. Гоноблина, С.М. Годника, В.И. Завязгинского, Е.А. Кондратенкова, Н.В. Кузьминой, В.А. Слостенина, Л.М. Фридмана отражены особенности инновационной педагогической деятельности. В исследованиях К. Ангеловски, Н.В. Горбуновой, М.В. Кларина, М.М. Поташника, С.Д. Полякова, О.Г. Хамерики, Т.И. Шамовой, Н.Р. Юсуфбековой рассматриваются проблемы теоретико-методического характера, относящиеся к организации методической деятельности (особенности методической работы, критерии оценки нового, традиции и инновации), авторы Е.П. Арнаутова, Р.П. Дешеулина, О.Л. Зверева, А.В. Козлова, А.А. Майер и др.

рассматривают в своих работах современные проблемы организации методической работы в ДОО, а также проблемы организации взаимодействия с родителями и педагогами, особо отмечая недостаточный уровень коммуникативной культуры воспитателей [3].

Для эффективности осуществления методической работы педагоги должны обладать рядом профессиональных компетентностей. Коммуникативная компетентность приобретает важнейшее значение, так как именно она обеспечивает социализацию, адаптацию и успешную реализацию в профессии.

Количество исследований в области формирования коммуникативной компетентности у педагогов ДОО растет, однако, наблюдается явное противоречие между высокими требованиями, предъявляемыми к личности педагогов и реальным положением дел в дошкольных образовательных учреждениях [7, с.210].

Материалы и методы исследования. Опытно-поисковая работа осуществлялась на базе МКДОУ «Детский сад № 10 «Умка» и МКДОУ «Детский сад № 35 «Малышок» г. Шадринска Курганской области. Исследование осуществлялось в течение 2018–2020 уч. гг.

Целью исследования было теоретическое обоснование и экспериментальная проверка необходимости и возможности формирования коммуникативной компетентности педагогов в рамках «Школы педагогического общения» в ДОО.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

- определить уровень коммуникативных знаний, мотивов и ценностных ориентаций педагогов;
- проанализировать полученные результаты обследования педагогов и дать им соответствующую оценку;
- мотивировать педагогов на развитие и совершенствование своих коммуникативных умений;
- способствовать повышению уровня развития коммуникативных умений педагогов в рамках «Школы педагогического общения».

В процессе исследовательской деятельности была создана новая форма взаимодействия с педагогами – «Школа педагогического общения», которая включала индивидуальные и подгрупповые беседы, педагогические тренинги, консультации, семинары-практикумы, анкетирование педагогов.

Первоначальный уровень сформированности компонентов коммуникативной компетентности у педагогов осуществлялся с помощью

диагностических методов. Использовались критерии и показатели сформированности коммуникативной компетентности у педагогов, предложенные Л.Л. Лашковой, а за основу были взяты когнитивный, мотивационно-ценностный и коммуникативно-действенный компоненты [8, с.37]. Когнитивный компонент включал следующие критерии – полноту и осознанность знаний об эффективной коммуникации в профессионально-педагогической деятельности; мотивационно-ценностный – осознание ценности эффективной педагогической коммуникации; коммуникативно-действенный – эффективное слушание и говорение.

Решая задачу выявления уровня сформированности у педагогов когнитивного компонента коммуникативной компетентности, нами была проведена беседа. Вопросы позволяли определить полноту и осознанность представлений педагогов ДОО о сущности эффективной педагогической коммуникации: Что Вы вкладываете в понятие «эффективная коммуникация»? Какую роль играют в коммуникации невербальные средства? Считаете ли Вы необходимым соблюдение этических норм в общении? и т.д. Проведенная беседа показала, что педагоги имеют неполные знания об эффективном говорении и слушании, что является недостаточным для формирования устойчивых коммуникативных умений.

Также было проведено тестирование с целью определения самооценки уровня коммуникативной компетентности у воспитателей; тест включал когнитивный, поведенческий и эмотивный блоки и позволял определить уровень коммуникативной компетентности самому педагогу. Сумма набранных баллов позволяла определить, как педагог оценивает уровень своей коммуникации, ее эффективность. Анализ тестирования показал, что педагоги испытывают серьезные затруднения в области коммуникации, кроме того, педагоги сами подчеркнули трудности при общении с родителями в ходе практической работы.

Для того, чтобы выяснить степень сформированности критериев мотивационно-ценностного компонента коммуникативной компетентности педагогов, использовалось наблюдение за педагогами в ходе образовательного процесса в ДОО. Организованное наблюдение показало, что 78% педагогов достаточно внимательно слушают речь собеседника, а 22% – не внимательны, отвлекаются, не стремятся вникнуть в суть излагаемого, неосознанно создают коммуникативные барьеры в процессе общения.

Эффективность педагогической коммуникации позволила определить индивидуальную беседу, в процессе которой педагогам предлагались следующие вопросы: Какие профессиональные качества и педагогические умения важны для педагога дошкольного образования? В чем ценность коммуникации в педагогическом процессе ДОО? Заботитесь ли Вы о результате своих коммуникативных действий в период педагогического процесса? Каким образом? и др.

Проанализировав результаты, мы сделали вывод, что не у всех педагогов присутствует осознание ценности эффективной педагогической коммуникации, в связи с этим во многих коммуникативных ситуациях их речевые высказывания не оказывают должного воздействия на слушателя. Следовательно, можно сделать вывод, что у педагогов присутствует положительное, мотивационно-ценностное отношение к собеседнику, но они практически не умеют использовать эффективные средства коммуникативного воздействия.

С целью выявления уровня сформированности умений эффективного говорения каждому педагогу было предложено выступить публично с выступлением на педагогическом совете. Каждое выступление оценивалось по алгоритму: актуальность темы, композиционное построение выступления, степень аргументированности высказываний, наличие или отсутствие контакта с аудиторией и

т.д., а общая оценка складывалась из оценок самого выступающего и слушателей.

С целью выявления у педагогов умений компетентно использовать говорение и слушание в профессиональной деятельности, им было предложено решить проблемно-коммуникативные ситуации, заведенные в педагогическую деятельность. Воспитателям предлагалось решить конкретные ситуации, имеющие проблемный характер: выслушать проблему ребенка или родителя и методически грамотно разрешить ее, правильно выстроив коммуникацию. Данное задание вызвало определенные затруднения у педагогов, поэтому приходилось его проигрывать, что дало возможность не только опробовать различные варианты коммуникации, но и отрефлексировать свое поведение и коммуникативные навыки. Рефлексия позволила многим скорректировать свое педагогическое общение с родителями, встать не на менторскую, а на партнерскую позицию.

Результаты показали, что высокий уровень сформированности умений эффективного слушания продемонстрировали 23,4% педагогов от общего числа участников обследования, средний уровень – 50%, а низкий уровень был выявлен у 26,6% педагогов.

Результаты исследования. Полученные результаты диагностики компонентов коммуникативной компетентности отражены в рисунке 1.

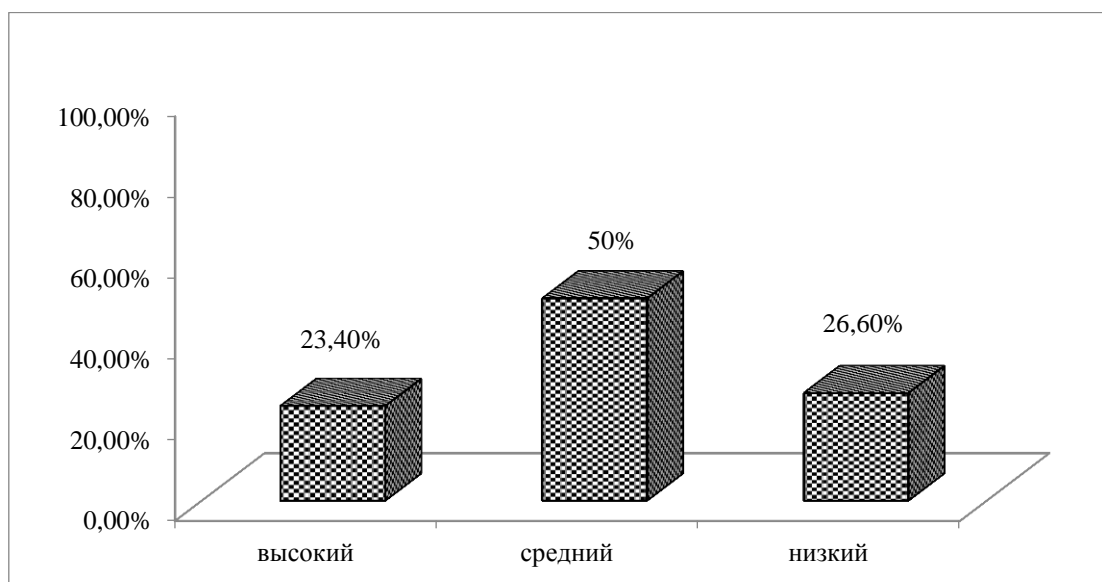


Рисунок 1. – Результаты начального этапа исследования по изучению уровней сформированности у педагогов коммуникативной компетентности

Таким образом, диагностическое исследование указало на недостаточный уровень

сформированности коммуникативной компетентности педагогов. Полученные данные

позволили сделать вывод о том, что для эффективного формирования коммуникативной компетентности педагогов следует создать систему работы с педагогами, позволяющую им обучиться эффективной коммуникации и отработать приемы взаимодействия на практике.

Формирующий эксперимент проводился с целью разработки и апробации системы педагогической поддержки педагогам в развитии и совершенствовании коммуникативных навыков, освоения новых форм, методов и приемов коммуникации, позволяющих использовать их в различных социально-педагогических ситуациях. Нашей задачей было создать мотивацию к совершенствованию воспитателями коммуникативных умений, чему способствовали разные формы взаимодействия [9, с.103].

Для этого была разработана система работы «Школы педагогического общения» по формированию коммуникативной компетентности педагогов, включающая пять блоков (теоретический; умение представить себя; умение слушать и слышать партнера по общению; умение работать в группе; использование невербальной коммуникации). Для каждого блока была определена цель и подобраны конкретные формы и методы работы с воспитателями, каждый из которых решал определенные задачи.

Первый блок – теоретический (основные понятия; условия эффективной коммуникации). На данном этапе мы использовали следующие формы работы: консультацию «Что такое коммуникативная компетентность», дискуссию «Барьеры общения». В этом блоке педагогам давались теоретические сведения о том, что такое коммуникация, как соотносятся между собой понятия «коммуникация» и «общение», какие условия необходимо соблюдать, чтобы общение было продуктивным.

Второй блок – развитие навыков эффективной само-презентации и умения «подать» себя. Формами и методами работы на данном этапе были: беседа с педагогами «Как расположить к общению?», решение проблемных ситуаций, упражнения «Само-мониторинг», «Комплимент», игровые упражнения «Кто я? Какой я?», «Пойми меня», «Придумай себе имя» и др. [9, с.109].

В ходе беседы с педагогами мы использовали следующие вопросы: «Как можно сформировать благоприятное впечатление о себе?», «Почему о своих проблемах и недостатках говорить легче, чем о достоинствах?» и т.д. У ряда педагогов вскрылась заниженная самооценка, для ее коррекции были проведены практические

игровые упражнения «Мои достижения», «За что меня любят дети», «Я люблю свою профессию» и другие на повышение самооценки.

Третий блок – развитие умения слушать и слышать. В работе на данном этапе мы использовали следующие формы и методы работы: семинар «Как правильно слушать и слышать», решение педагогических задач, игровые упражнения «Шумовой оркестр», «Я должен...», «Продолжим разговор?», «Внимательный слушатель», «Двойной сигнал», упражнения на развитие умений пассивного и активного слушания [10, с.84]. Для закрепления умений активного и пассивного слушания мы предлагали педагогам решить педагогические ситуации.

Навыки и умения активного слушания отрабатывали в процессе упражнения «Слушание». В этом упражнении педагоги работали в парах: один партнер должен был рассказать собеседнику о чем-либо, а второй сначала внимательно слушал, а затем пытался совсем не слушать собеседника (первый собеседник об этом не догадывался). После окончания разговора собеседники делились впечатлениями.

Четвертый блок – развитие умения работать в группе, формирование культуры ведения дискуссии. Следовало показать педагогам важность умения работать в группе, согласовывать свои действия со всеми членами коллектива, поэтому мы использовали следующие формы и методы работы: беседа с педагогами, дискуссия, психологические упражнения «Общение с коллегами», «Портрет идеального педагога», «Работа с партнером», «Кто ведущий?» [11, с.81].

Для организации эффективного общения не менее важны навыки невербальной коммуникации, так как они наиболее информативны. Поэтому формирование таких навыков у педагогов мы выделили в отдельный блок.

Пятый блок – развитие умений невербальной коммуникации. Работу на данном этапе мы начали с того, провели дискуссию по следующим вопросам: Почему невербальные сигналы важны в общении? Как продемонстрировать приятие самому? и т.д. В дальнейшем знания были закреплены в практических играх и упражнениях: «Разговор через стекло», «Зеркало», «Невербальные средства общения», «Передай чувство» и т.д.

Таким образом, повышая коммуникативные навыки педагогов, целесообразно использовать интерактивные формы работы, которым

свойственно активное вовлечение в общение и обсуждение, предполагающее свободный обмен мнениями. В процессе такой работы каждый педагог становится непосредственным его участником. Активность педагогов проявляется в самостоятельном поиске средств и способов решения поставленной проблемы, в приобретении психолого-педагогических знаний, необходимых для профессиональной деятельности.

Результаты исследования. После проведения формирующего эксперимента было осуществлено повторное изучение уровня сформированности навыков коммуникативной компетентности у педагогов. Сравнительный анализ результатов показал значительный рост уровня коммуникативной компетентности.

В беседе многие педагоги отметили, что в результате проведенной работы им стало легче определять различия в характере общения людей разных возрастных групп, понимать трудности собеседника в общении и вовлекать окружающих в целесообразную деятельность путем убеждения. Часть педагогов отметила, что в определенных коммуникативных ситуациях уже не затрудняются общаться.

Также было выявлено, что в процессе педагогической коммуникации педагогам стало

легче выйти из конфликтной ситуации, управлять своим настроением. Особо педагоги подчеркнули, что после проведения работы стало заметно меньше трудностей при коммуникативном взаимодействии с родителями.

В ходе наблюдения за педагогами, а также проведения индивидуальной беседы мы также отметили рост уровня мотивационно-ценностного компонента. Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что у большей части педагогов стало присутствовать осознание ценности эффективной педагогической коммуникации, понимание, что во многих коммуникативных ситуациях характер их высказываний влияет не только на ребенка, но и родителя, другого педагога. У воспитателей стало присутствовать положительное мотивационно-ценностное отношение к собеседнику, они стремились добиться в коммуникации желаемого результата. В процессе решения проблемных ситуаций педагоги чувствовали себя более свободно, предлагали нестандартные решения.

Обобщив результаты всех заданий, мы распределили педагогов по уровням сформированности коммуникативной компетентности, см. рисунок 2.

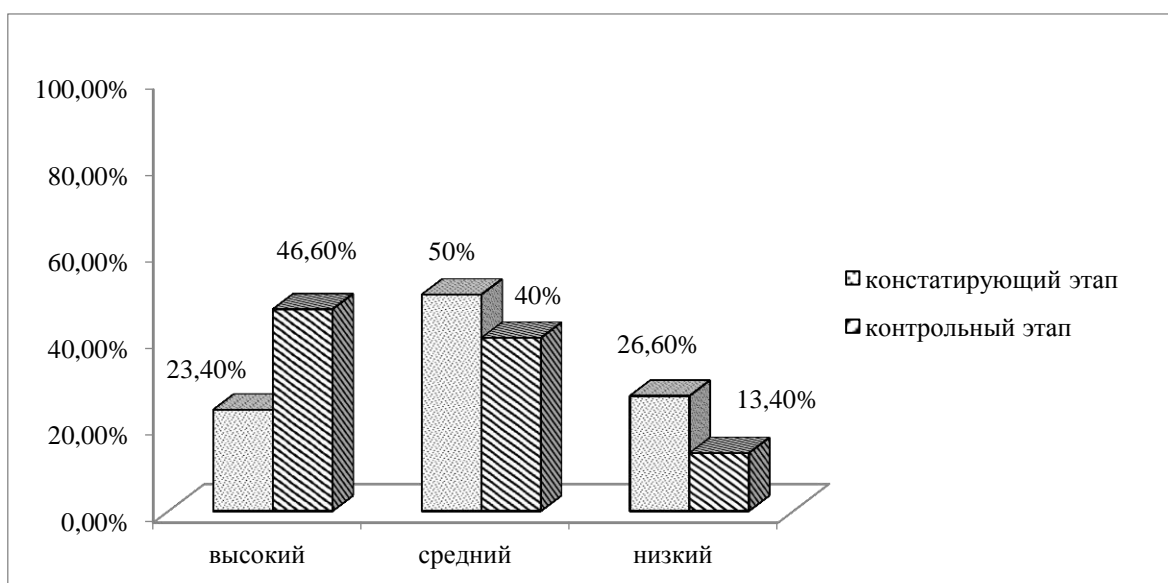


Рисунок 2. – Уровни сформированности коммуникативной компетентности на начальном и заключительном этапах исследования

В процессе исследования были выделены дополнительные показатели эффективности проведенной работы: у педагогов повысился профессиональный интерес к содержанию методической работы, значительная часть педагогов осознанно отказались от авторитарного стиля общения с родителями и коллегами, многие

отметили потребность в повышении профессиональной компетенции, дальнейшем самообразовании.

Заключение. Контрольный этап экспериментальной работы продемонстрировал изменения во всех показателях коммуникативной компетентности. Проявилась тенденция

педагогов совершенствовать коммуникативные качества, повысилась самостоятельность педагогов при решении коммуникативных задач, качественно изменилась обратная связь в общении с родителями, детьми и с коллегами.

В ходе исследования была выявлена положительная динамика изменения коммуникативной компетентности педагогов в рамках «Школы педагогического общения», которая свидетельствует об эффективности разработанной системы формирования коммуникативной компетентности педагогов, что, в свою очередь, способствовало повышению эффективности методической работы и более продуктивной организации педагогами своей профессиональной деятельности.

Таким образом, практическая значимость исследования заключается в разработке и

апробации системы формирования коммуникативной компетентности педагогов в ДОО. Поставленная нами цель повышения коммуникативной компетентности педагогов была успешно реализована, а разработанная система, состоящая из нескольких блоков, позволила решить поставленные задачи. В результате проведенной работы было отмечено повышение уровня коммуникативной компетентности педагогов, что способствовало повышению эффективности методической работы и позволило на более высоком уровне организовывать взаимодействие с родителями и коллегами. Апробированная система формирования коммуникативной компетентности педагогов в ДОО может быть рекомендована к внедрению.

Литература:

1. Поздняк Л.В. Теоретические основы управления современным дошкольным образовательным учреждением / Л.В. Поздняк // Управление ДОО. - 2006. - № 3. - С. 8-18.
2. Бондаренко А. Заведующий детским дошкольным учреждением / А. Бондаренко, Л. Поздняк, В. Шкатулла. - М.: Академия, 2004. - 222 с.
3. Карелина Е.В. Формирование коммуникативной компетентности воспитателей / Е.В. Карелина // Управление дошкольным образовательным учреждением. - 2014. - № 5. - С. 107-111.
4. Фалюшина Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: пособие для руководителей ДОО / Л.И. Фалюшина. - Москва: Аркти, 2009. - 261 с.
5. Белая К.Ю. Педсовет в дошкольном образовательном учреждении. Подготовка и проведение / К.Ю. Белая. - М.: Сфера, 2010. - 48 с.
6. Волобуева Л.М. Новое в организации методической службы детского сада / Л.М. Волобуева // Управление ДОО. - 2012. - № 1. - С. 10-21.
7. Андреева Н.А. Организация методического сопровождения педагогов дошкольного образовательного учреждения: сборник / Н.А.

Андреева // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы / Материалы VII Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф.; отв.ред: Л.Г. Касьянова. - Шадр.гос.пед.ун-т. - 2017. - С. 209-214.

8. Лашкова Л.Л. Развитие коммуникативной компетентности педагога ДОО / Л.Л. Лашкова // Элективные курсы в подготовке специалистов дошкольного образования в вузе: допущено М-вом образования и науки РФ, УМО в качестве учеб. пособия / С.Ф. Багаутдинова [и др.]; под ред. С.Ф. Багаутдиновой, Н.И. Левшиной. - 2-е изд., доп. - Магнитогорск: МаГУ, 2012. - С. 36-54.

9. Андреева Н.А. Педагогическое сопровождение семьи как субъекта системы дошкольного образования: монография / Н.А. Андреева, М.А. Забоева; Шадр.гос.пед.ун-т. - Шадринск: ШГПУ, 2018. - 134 с.

10. Антипина М. Экспериментальный подход к посттренинговому сопровождению: квест «Ключи к успеху» / М. Антипина, А. Ребасс // Справочник по управлению персоналом. - 2014. - № 6. - С. 81-85.

11. Ожогова Е.Г. Успешность профессионального педагогического общения с родителями / Е.Г. Ожогова, Н.П. Мурзина // Начальная школа. - 2012. - № 11. - С. 81-87.

References:

1. Pozdnyak L.V. Theoretical foundations of management of a modern pre-school educational institution / L.V. Pozdnyak // Management of the preschool educational institution. - 2006. - № 3. - S. 8-18.
2. Bondarenko A. Head of a pre-school institution / A. Bondarenko, L. Pozdnyak, V. Shkatulla. - M.: Academy, 2004. - 222 p.
3. Karelina E.V. Formation of communicative competence of educators / E.V. Karelina // Management of a pre-school educational institution. - 2014. - № 5. - S. 107-111.

4. Falyushina L.I. Quality management of the educational process in a pre-school educational institution: a guide for pre-school leaders / L.I. Falyushina. - Moscow: Arkti, 2009. - 261 p.

5. Belaya K.Yu. Pedagogical council in a pre-school educational institution. Preparation and implementation / K.Yu. White. - M.: Sfera, 2010. - 48 p.

6. Volobueva L.M. New aspects in the organization of the methodical service of the kindergarten / L.M. Volobueva // Management of the preschool educational institution. - 2012. - № 1. - S. 10-21.

7. Andreeva N.A. Organization of methodological support for teachers of a pre-school educational institution: collection / N.A. Andreeva // Pedagogical education: traditions, innovations, searches, prospects / Materials of the VII Intern. full-time correspondence scientific-practical conference; Editor-in-chief: L.G. Kasyanov. - Shadr.gos.ped.un-t. - 2017. - S. 209-214.

8. Lashkova L.L. The development of the communicative competence of the teacher of the pre-school educational institution / L.L. Lashkova // Elective courses in the training of preschool education specialists at the university: approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, UMO as a textbook. manuals / S.F. Bagautdinov [and others]; ed. S.F.

Bagautdinova, N.I. Levshina. - 2nd ed., Add. - Magnitogorsk: MAGU, 2012. - S. 36-54.

9. Andreeva N.A. Pedagogical support of the family as a subject of the pre-school education system: monograph / N.A. Andreeva, M.A. Zaboieva; Shadr State Pedagogical University - Shadrinsk: ShSPU, 2018. - 134 p.

10. Antipina M. Experimental approach to post-training support: quest "Keys to success" / M. Antipina, A. Rebass // Handbook of personnel management. - 2014. - № 6. - S. 81-85.

11. Ozhogova E.G. Success of professional pedagogical communication with parents / E.G. Ozhogova, N.P. Murzina // Elementary school. - 2012. - № 11. - S. 81-87.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Андреева Наталья Александровна (г. Шадринск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», Институт психологии и педагогики, e-mail: andreeva9914@mail.ru



УДК 378

Сущностные характеристики адаптивного управления качеством образовательного процесса в высшей школе

Essential characteristics of adaptive quality management of the educational process in higher education

Ибрагимова Е.М., Казанский (Приволжский) федеральный университет, timop2001@mail.ru

Багаева Е.П., Казанский (Приволжский) федеральный университет, багаева_elena_93@mail.ru

Ibragimova E., Kazan (Volga Region) Federal University, timop2001@mail.ru

Bagaeva E., Kazan (Volga Region) Federal University, багаева_elena_93@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.010

Ключевые слова: адаптивность, адаптивное управление, управление качеством образования, адаптивное управление качеством образовательного процесса, сущностные характеристики адаптивного управления.

Keywords: adaptability, adaptive management, education quality management, adaptive quality management of the educational process, essential characteristics of adaptive management.

Аннотация. Актуальность статьи заключается в необходимости разрешения противоречия между объективной потребностью в разработке адаптивной системы управления качеством образовательного процесса в педагогической деятельности преподавателя высшей школы и недостаточным вниманием исследователей к изучению феномена «адаптивное управление качеством образовательного процесса в высшей школе». Цель статьи заключается в том, чтобы выявить современные подходы исследователей к определению понятия «адаптивное управление качеством образовательного процесса в высшей школе» и выделить его основные характеристики.

Авторами раскрыты научные представления современных исследователей о содержании понятий «адаптивность», «адаптивное управление», «управление качеством образования». На основе их анализа выделены основные признаки адаптивного управления качеством образовательного процесса в педагогической деятельности преподавателя высшей школы: гибкость и опережающий характер, мотивирующее управление, обратная связь как основа организации видимого образовательного процесса.

Статья предназначена для научных работников и специалистов в области управления качеством образования. Будет полезна преподавателям и руководителям высшей школы.

Abstract. The relevance of the article is in the need to resolve the contradiction between the objective need to develop an adaptive quality management system of the educational process in the pedagogical activity of a higher school teacher and the insufficient attention of researchers to the study of the phenomenon of "adaptive quality management of the educational process in higher education." The purpose of the article is to identify the modern approaches of the researchers to the definition of the concept of "adaptive quality management of the educational process in higher education", and to highlight its main characteristics.

The authors reveal the scientific ideas of modern researchers about the content of the concepts "adaptability", "adaptive management", "quality management of education". On the basis of their analysis, the main features of adaptive management of the quality of the educational process in the pedagogical activity of a teacher of higher education are highlighted: flexibility and advanced character, motivating control, feedback as the basis for organizing the visible educational process.

The article is intended for researchers and specialists in the field of education quality management. It will be useful for the teachers, and the leaders of higher education.

Введение. В теории управления образованием достаточно подробно раскрыты вопросы, связанные с понятиями качество образования, управление качеством образования в высшей

школе и др. Установлено, что управление качеством образования – емкое понятие, включающее все аспекты и уровни образования в высшей школе [4–8 и др.].

В связи с динамичностью развития событий в мире, в том числе изменениями, обусловленными приходом новой коронавирусной инфекции, система образования на всех уровнях его функционирования и развития претерпела заметные изменения. Это, безусловно, касается всех аспектов системы образования, в том числе и вопросов управления качеством образования.

Несмотря на то, что этой проблеме посвящено немало исследований, на современном этапе развития образования актуализируется вопрос о том, каким должно быть управление качеством образования в новых условиях его функционирования и развития, связанных с тотальной цифровизацией и фактором новой коронавирусной инфекции. На этот счет существуют разные мнения и подходы. Мы исходим из того, что современная система управления качеством образования в высшей школе должна носить адаптивный и одновременно опережающий характер.

В этой связи следует ответить на вопрос о том, каковы научные представления о содержании понятия «адаптивное управление качеством образовательного процесса»?

Цель исследования: на основе анализа научных источников выявить современные подходы исследователей к определению понятия «адаптивное управление качеством образовательного процесса в высшей школе» и выделить его основные характеристики.

Методология и методы исследования: исследование опирается на требования системного, деятельностного, личностно-ориентированного подходов; применялись методы анализа, сравнения, обобщения, интерпретации результатов научных исследований, представленных в работах исследователей.

Основные результаты и обсуждение. Важнейшим свойством современной системы управления качеством образовательного процесса в высшей школе является свойство адаптивности. Что оно означает?

Первоначально данное понятие было сформулировано основателем науки кибернетики Н. Винером, который отмечал, что адаптивное управление характеризуется следующим: «1) объединение методов теории управления, которые могут менять настройки регулятора или структуру регулятора; 2) параметры объекта управления меняются; 3) существуют раздражители извне, которые влияют на объект управления» [3, с.54]. В соответствии с этим, управление приобретает свойство адаптивности, если будут применяться *гибкие методы*

управления, позволяющие реагировать как на внутренние изменения в управляемой подсистеме, так и на внешние вызовы, исходящие из окружающей систему среды. Это означает, что важнейшее значение в обеспечении свойства адаптивности системы управления имеют методы управления и степень гибкости, предполагающая учет изменений в среде (внешней и внутренней по отношению к рассматриваемой системе).

Вместе с тем обратим внимание на то, что в данном определении адаптивное управление носит характер реакции управляющей системы на внешние и внутренние изменения. Здесь не видна функция опережения, поскольку речь идет о кибернетических, неживых системах. Тем не менее, основная идея Н. Винера может быть, на наш взгляд, перенесена и в систему управления образовательным процессом, где в качестве методов управления выступают методы обучения и воспитания, направленные на организацию учебной деятельности обучающихся. При этом следует иметь в виду, что в образовательном процессе обучающиеся выступают в качестве субъектов этого процесса. Последнее означает, что изменения, происходящие с обучающимися в результате управленческих действий преподавателей, носят нелинейный характер, поскольку реакция обучающихся на педагогические воздействия определяется не только этими воздействиями, но и в немалой степени мотивационно-потребностной сферой обучающихся, их отношением, ценностными ориентациями и т.д.

Продолжая анализ, рассмотрим и другие точки зрения. Определение адаптивного управления по А.Д. Александрову близко по смыслу, приведенному выше, тем не менее, есть свои отличительные признаки. Автор считает, что сущность адаптивного управления раскрывается в следующем [1, с.73]: 1) параметры управляемой системы находятся в постоянном развитии и изменении; 2) указанные трансформации зависят от преобразований среды как внутренней, так и внешней; 3) все операции направлены в сторону планомерного развития, а также на эффективность.

Близкое по смыслу к данному определению понимание дается в работе К.С. Фиоктистова. По мнению автора, «адаптивное управление деятельностью в вузе является процессом, который направлен на постоянную модернизацию в соответствии с изменениями внешней среды, обеспечивающим устойчивость развития образовательной организации» [10, с.55].

Близкое к данному, определение адаптивного управления «как процесса приспособления к влияниям среды» дают В.А. Долятовский и М.В. Гречко [5]. В трактовке данных авторов выделяются такие признаки адаптивного управления, как: 1) постоянная модернизация; 2) реакция на изменения внешней среды; 3) направленность на обеспечение устойчивого развития образовательной организации.

В приведенных определениях четко выделена цель адаптивного управления – обеспечение устойчивого развития и повышение эффективности системы. Однако возникают и проблемные вопросы. Во-первых, акцентируется внимание на том, что адаптивное управление трактуется через параметры управляемой системы – постоянное изменение ее параметров. Возникает, однако, вопрос – о всех ли параметрах управляемой системы идет речь или только о некоторых? Какими средствами и кто обеспечивает это постоянное изменение параметров? Что стоит за словом «постоянное изменение»? Во-вторых, неясно, как понимать термин «модификация внешней и внутренней среды»? Какое изменение можно считать модификацией? Это процесс управляемый или спонтанный?

На современном этапе развития теории управления вошло в научный оборот понятие «адаптивные (самонастраивающиеся) системы» — это такие системы управления, которые компенсируют параметрические, сигнальные, функциональные или структурные неопределенности объекта управления за счет автоматической подстройки регулятора в ходе рабочего функционирования системы» [2, с.124]. Приведенное определение адаптивной системы управления касается технических и технологических систем, которые должны обладать свойством приспособления к разным возмущениям. Можно сказать, что адаптивное управление – это управление, позволяющее оперативно реагировать на вызовы и тем самым приспособляться к требованиям внутренней и внешней среды. На основании изложенного полагаем, что ведущим признаком адаптивного управления является приспособляемость.

В соответствии с мнением М.Л. Федюнина, «адаптивное управление вузом является процессом, который включает в себя такие составляющие, как интегрированный сбор, обработка и обобщение данных, а также их последующее применение в образовательной деятельности» [9, с.15]. Как видим, здесь выделяются такие признаки адаптивного управления, как: процесс сбора данных; процесс

обработки данных; процесс обобщения данных; использование данных в образовательной деятельности. Надо сказать, что данное определение раскрывает содержание работы с информационным массивом, необходимым для организации управленческой деятельности. Но такая работа – один из объективно необходимых признаков любого управленческого процесса. Поэтому возникает вопрос о том, как здесь представлено свойство адаптивности управления.

Анализ приведенных определений позволяет выделить два подхода к трактовке понятия «адаптивное управление вузом» – функциональный и информационный. Сторонники первого подхода акцентируют внимание на функциональных признаках адаптивности (реакция на изменения, приспособляемость к среде). Второй подход опирается на понятие «информация», и соответственно выделяются признаки, отражающие работу с информацией (сбор, обработка, обобщение, использование).

В исследовании А.М. Галимова, направленном на изучение систем адаптивного управления инновационным развитием вуза на основе анализа отечественного и зарубежного опыта, также рассматривается адаптивное управление. Планомерный переход от приспособления вуза к инновациям внешней среды до активного инновационного преобразования данной среды возможен при внедрении адаптивного управления с помощью таких инструментов как: «системное использование потенциала интеграции, комплексная автоматизация деятельности, а также применение средств сбалансированной системы показателей» [4, с.88]. На наш взгляд, это отвечает современным требованиям, поскольку сделан акцент на обеспечении устойчивого совершенствования инновационной деятельности в высшей школе, то есть того, что необходимо системе образования на данном этапе его развития. Данные положения легли в основу нашего понимания адаптивного управления образовательным процессом в высшей школе.

В связи с этим мы выделяем следующие существенные характеристики адаптивного управления качеством образовательного процесса в деятельности преподавателя высшей школы: ориентация педагогической деятельности на учет возможностей каждого обучающегося с тем, чтобы обеспечить его активное и успешное вовлечение в образовательную деятельность, развитие устойчивого стремления к познанию нового как основы профессиональной компетентности в условиях текущей

неопределенности среды; динамичная модернизация педагогических технологий, обеспечивающая последовательное развитие учебных результатов и мотивации достижения студентов в соответствии с требованиями ФГОС ВО, с одной стороны, и индивидуальными возможностями студентов – с другой; обеспечение нелинейности образовательного процесса, позволяющей осуществить персонификацию образовательной деятельности; формирование ситуаций с интерактивным взаимодействием участников образовательного процесса для повышения вовлеченности обучающихся в познавательную деятельность, создание условий для сопричастности, самостоятельности и ответственности; осуществление систематической обратной связи как средства организации видимого обучения и внесения обоснованных корректив в образовательный процесс. Эти признаки находят реализацию в педагогической деятельности по адаптивному управлению качеством образовательного процесса, если она (деятельность) строится на принципах мотивирующего управления, гибкости и ситуативности, субсидиарности, событийности.

Ведущим принципом, с точки зрения психолого-педагогического обеспечения адаптивности управления, является принцип мотивирующего управления, который показывает закономерность, согласно которой результат педагогического воздействия становится положительным в случае адекватного отклика со стороны обучающегося. Данный принцип предполагает активизацию личностной позиции студента и вовлечение его в процесс создания собственной образовательной деятельности при сопровождении преподавателя.

Ориентация на построение нелинейной модели образовательного процесса в вузе, которая учитывает изменения во внешней и внутренней среде, предусмотрена в принципе гибкости и ситуативности.

Делегирование полномочий и ответственности студентам для их вовлечения в учебную деятельность характерно для принципа субсидиарности.

Принцип событийности заключается в создании преподавателем сопричастности и ответственности обучающегося за свое образование. В данном случае преподаватель ориентирует обучающегося на то, что от его действий и участия зависит его образовательный уровень.

Отмечаем, что в целом от эффективности управления качеством образовательного процесса в деятельности преподавателя зависит конечный результат, который получаем на выходе из высшей школы обучающихся, в связи с чем так важно обеспечение адаптивного управления качеством образования и мониторинг событий.

Заключение. Итак, анализ показал, что адаптивные системы отличаются рядом признаков, основным из которых, по мнению большинства исследователей, является способность системы управления оперативно и опережающе учитывать в принятии управленческих решений вызовы внутренней и внешней по отношению к системе среды. Эта общая идея адаптивности управления системами может быть реализована и в управлении качеством образовательного процесса на разных уровнях его осуществления. В этом контексте нами выделены основные признаки понятия «адаптивное управление качеством образовательного процесса в высшей школе». Показано, что адаптивное управление качеством образовательного процесса требует опоры на требования принципов мотивирующего управления, гибкости и ситуативности, субсидиарности, событийности. Раскрыта сущность данных принципов. Результаты исследования могут быть применены в разработке методических рекомендаций по внедрению адаптивного управления в вузе.

Литература:

1. Александров А.Г. Оптимальные и адаптивные системы / А.Г. Александров. - М.: Высшая школа, 1989. - 263 с.
2. Бобцов А.А., Никифоров В.О., Пыркин А.А. Методы адаптивного и робастного управления нелинейными объектами в приборостроении: учебное пособие для высших учебных заведений / А.А. Бобцов, В.О. Никифоров, А.А. Пыркин, О.В. Слита, А.В. Ушаков. - СПб: НИУ ИТМО, 2013. - 277 с.
3. Винер Н. Кибернетика / Н. Винер. - М.: Академия, 2018. - 480 с.
4. Галимов А.М. Адаптивное управление инновационным развитием вуза: концептуальные основы: монография / А.М. Галимов. - Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2019. - 256 с.
5. Долятовский В.А., Гречко М.В. Механизмы адаптивного управления вузом при изменении

рыночной ситуации / В.А. Долятовский, М.В. Гречко // Вопросы управления. – 2012. - № 13. – С. 40-47.

6. Гарифуллин Р.Г., Глазунов А.Т., Ибрагимов Г.И. Ресурсная модель управления колледжем: монография / Р.Г. Гарифуллин, А.Т. Глазунов, Г.И. Ибрагимов. – Казань: Изд-во «Данис» ФГНУ ИПП ПО РАО, 2014. – 186 с.

7. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Особенности процесса обучения в современной высшей школе / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // Инновации в образовании. – 2014. – № 12. – С. 46-61.

8. Левина Е.Ю. Система управления развитием высшего образования на основе информационно-когнитивного подхода: дисс. ... д-ра пед. наук / Левина Елена Юрьевна. – Казань, 2018. – 414 с.

9. Федюнин М.Л. Модели и алгоритмы поддержки принятия решений в задаче адаптивного управления качеством педагогической системы: автореф. ... канд. техн. наук / М.Л. Федюнин. – Воронеж, 2012. – 24 с.

10. Фиоктистов К.С. Направления менеджмента организаций высшего образования / К.С. Фиоктистов // Проблемы маркетинга. – 2017. - № 8. – С. 54-56.

References:

1. Alexandrov A.G. Optimal and adaptive systems / A.G. Alexandrov. - M.: Higher school, 1989. - 263 p.

2. Bobtsov A.A., Nikiforov V.O., Pyrkin A.A. Methods for adaptive and robust control of non-linear objects in instrumentation: a textbook for higher educational institutions / A.A. Bobtsov, V.O. Nikiforov, A.A. Pyrkin, O.V. Slita, A.V. Ushakov. – SP-b: NRU ITMO, 2013. - 277 p.

3. Wiener N. Cybernetics / N. Wiener. - M.: Academy, 2018. - 480 p.

4. Galimov A.M. Adaptive management of innovative development of the university: conceptual foundations: monograph / A.M. Galimov. - Kazan: Kazan Publishing House. University, 2019. - 256 p.

5. Doliatovskiy V.A., Grechko M.V. Mechanisms of adaptive management of the university when the market situation changes / V.A. Doliatovskiy, M.V. Grechko // Management issues. - 2012. - № 13. - S. 40-47.

6. Garifullin R.G., Glazunov A.T., Ibragimov G.I. Resource model of college management: monograph / R.G.

Garifullin, A.T. Glazunov, G.I. Ibragimov. - Kazan: Publishing house "Danis" FGNU IPP PO RAO, 2014. - 186 p.

7. Ibragimov G.I., Ibragimova E.M. Features of the learning process in modern higher education / G.I. Ibragimov, E.M. Ibragimova // Innovations in education. - 2014. - № 12. - S. 46-61.

8. Levina E.Yu. The management system for the development of higher education based on the information-cognitive approach: diss. ... doctor of pedagogical sciences / E.Yu. Levina. - Kazan, 2018. - 414 p.

9. Fedyunin M.L. Models and algorithms of decision support in the problem of adaptive quality management of the pedagogical system: author. Ph.D. - Voronezh, 2012. - 24 p.

10. Fioktistov K.S. Directions of management of higher education organizations / K.S. Fioktistov // Marketing Problems. - 2017. - № 8. - P. 54-56.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Ибрагимова Елена Михайловна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующая Кафедрой теории и методики обучения праву, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: timor2001@mail.ru

Багаева Елена Петровна (г. Казань, Россия), Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: bagaeva_elena_93@mail.ru



Высшее образование

УДК 378.147

Самообразовательная деятельность как важнейшее педагогическое условие развития транспрофессиональных компетенций магистрантов-дизайнеров

Self-educational activity as the most important pedagogical condition for the development of trans-professional competencies undergraduates-designers

Банникова Т.И., Уральский государственный архитектурно-художественный университет, tanya-b1@yandex.ru

Bannikova T., Ural State University of Architecture and Art, tanya-b1@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.011

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, транспрофессионализм, педагогические условия, магистратура, дизайн.

Keywords: self-educational activity, trans-professionalism, pedagogical conditions, master's degree, design.

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы развития самообразовательной деятельности с целью формирования транспрофессионализма магистрантов-дизайнеров. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена возрастающими требованиями со стороны работодателей к выпускникам магистратуры, которые, помимо овладения профессиональными компетенциями должны быть способны к комплексному видению и решению возникающих перед ними проблем, способны находить уникальные решения на основе междисциплинарного синтеза знаний и межпрофессиональной коммуникации.

В основе исследования лежат теории профессионального развития, транспрофессионализма, самообразовательной деятельности. Опытно-поисковая часть исследования выполнена на примере самообразовательной деятельности магистрантов направления «Дизайн».

В процессе исследования уточнены понятия транспрофессионализма и самообразовательной деятельности, предложен подход к формированию транспрофессиональных компетенций путем развития у обучающихся готовности к самообразовательной деятельности.

Материалы статьи могут быть полезными специалистам, реализующим образовательные программы магистратуры, направленные на подготовку магистров-транспрофессионалов.

Abstract. This article discusses the problems of the development of self-educational activities in order to form the trans-professionalism of master students-designers. The relevance of the problem under examination is due to the increasing requirements from employers to graduates of the magistracy, who, in addition to mastering professional competencies, should be capable of a comprehensive vision and solution of the problems they face, and are able to find unique solutions based on an inter-disciplinary synthesis of knowledge and inter-professional communication.

The research is based on the theories of professional development, trans-professionalism, and self-educational activity. The experimental search part of the research was carried out based on the example of self-educational activities of master's students in the "Design" direction.

In the course of the study, the concepts of trans-professionalism and self-educational activity were clarified, an approach to the formation of trans-professional competencies by developing students' readiness for self-educational activity was proposed.

The materials of the article can be useful for specialists who implement educational master's programs aimed at training trans-professional masters.

Введение. В последние годы человечество стремительными темпами вступает в новую эпоху: цифровизации экономики, ускорения

социальных и экономических изменений, глобализации. Изменение представления о человеке и его месте в обществе и прочие тренды

не могли не сказаться и на рынке труда. Все большее число работодателей при выборе специалистов делают акцент на «гибкие» навыки – навыки будущего, к числу которых можно отнести креативность, критическое мышление, коммуникативность, умение работать в команде, саморефлексию.

Однако подготовка кадров в системе высшего образования происходит по старой модели, а образовательные программы направлены на формирование компетенций, востребованных в современных условиях, а не ориентированных на будущее. Профессиональное образование в России, согласно законодательству в сфере образования, направлено на «формирование у обучающихся компетенций, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности» [1]. Практика показывает, что с каждым годом все более явным становится разрыв между требованиями работодателей к выпускникам университетов и компетенциями, которые обучающиеся приобретают в соответствии с образовательными стандартами.

Это позволяет утверждать, что подготовка магистров, способных гибко приспосабливаться и быстро реагировать на постоянные изменения внешней среды должна стать основной целью высшей школы. Возникает необходимость проведения комплексного исследования, предполагающего теоретико-методологическое обоснование необходимости модернизации содержания высшего образования в части усиления акцента на развитие транспрофессионализма [2]. А это, в свою очередь, приводит к необходимости развития у магистрантов навыков самообразовательной деятельности.

Выбор темы исследования актуализируется рядом условий, затрудняющих процесс развития готовности магистрантов-дизайнеров к самообразовательной деятельности с целью формирования транспрофессионализма:

- несовершенством законодательной базы, в том числе федерального государственного образовательного стандарта, ограничивающих сроки освоения программ магистратуры и предполагающих узкопрофильное обучение, что не позволяет сформировать необходимые компетенции;

- слабым развитием механизма взаимодействия основных участников образовательного процесса (работодателей и представителей образовательных организаций) по

выявлению и формированию необходимых компетенций;

- отсутствием методического обеспечения реализации процесса развития готовности магистрантов к самообразовательной деятельности.

Перечисленные условия не только делают проблему актуальной, но и создают необходимость на основе критического анализа результатов исследования внести необходимые изменения в содержание образовательного процесса подготовки магистрантов.

Проблема подготовки транспрофессионалов в условиях самообразовательной деятельности, как показывает проведенный теоретический анализ, является актуальной и значимой для науки. Именно транспрофессионалы могут в условиях неопределенности и постоянно изменяющихся экономических, политических и технологических условий способствовать развитию производства.

Идея транспрофессионализма была выдвинута в 1996 г. Д. Перкиным, британским историком и социологом, заявившем, что для современного рынка труда необходимо готовить «специалистов, готовых и способных работать в межпрофессиональной среде, взамен профессионалам в определенных отраслях» [3].

Понятие транспрофессионализма было разработано В.П. Малиновским в работе «Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий», обозначившим главные характеристики специалистов-транспрофессионалов: способность к межпрофессиональной коммуникации, навыки командной работы, междисциплинарный синтез знаний и умение сочетать практическое решение проблем с ориентацией на фундаментальные исследования, готовность к саморазвитию [4].

Позже понятие транспрофессионализма было дополнено следующими признаками: способность комбинировать (интегрировать) несколько направлений и выполнять одновременно несколько видов деятельности, многомерность, синергетичность, многофункциональность» (Ф.Г. Ялалов) [5, с.328-329], «способность к коммуникациям при совместной деятельности, необходимость межпрофессионального и мультипрофессионального обучения» (Horsburgh, Lamdin & Williamson) [6].

R.M. Harden охарактеризовал транспрофессиональное обучение как многоступенчатый процесс, включающий межпрофессионализм, мультипрофессионализм и транспрофессионализм [7].

Д.М. Бочко [8, с.15-16], В.О. Зинченко [9, с.311] и ряд других ученых в своих исследованиях уточнили структуру понятия транспрофессионализма и конкретизировали навыки, которыми должен обладать транспрофессионал. Э.Ф. Зеером была разработана логико-смысловая модель транспрофессионализма субъектов социономических профессий, что дополнило понятие и позволило более полно охарактеризовать специалиста-транспрофессионала [10].

Одной из характерных черт транспрофессионализма является готовность к самообразовательной деятельности, саморазвитию, благодаря которому магистрант более эффективно достигает уровня транспрофессионализма. Исходя из этого, возникает необходимость уточнения понятия «самообразовательная деятельность» в контексте транспрофессионализма.

Исследованием проблем самообразования уже давно занимаются известные ученые, педагоги. Что касается последних лет, то в педагогической литературе данная деятельность рассматривалась Е.В. Мининой «как форма самостоятельной работы студентов» [11, с.55]; М.И. Поднебесовой «как личностно-профессиональное качество, характеризующее специалиста как субъекта, способного к самостоятельной организации познавательной деятельности, направленной на непрерывное саморазвитие профессиональных и общекультурных качеств и самосовершенствование» [12]. И.М. Кузнецова и И.В. Лаухина определили факторы готовности студентов к самообразовательной деятельности [13, с.77]. И.Ф. Медведев провел категориальный анализ самообразования и определил ряд направлений развития самообразовательной деятельности в вузах [14, с.98]. Стоит отметить, что направление организации и управления самообразовательной деятельностью в университетах недостаточно рассмотрено в существующих подходах и в теории самообразования.

Материалы и методы исследования. Для уточнения основных понятий исследования был проведен сравнительный анализ существующих психолого-педагогических российских и зарубежных исследований по проблеме развития готовности магистрантов к самообразовательной деятельности как одного из основных условия, способствующих формированию транспрофессиональных компетенций.

Нами было уточнено понятие «транспрофессионализм», рассматриваемый нами «как интегративное качество личности, позволяющее благодаря рефлексивному мышлению комплексно видеть возникающие проблемы, находить в условиях неопределенности уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза знаний» [15, с.14].

Мы также расширили толкование понятия самостоятельной деятельности, под которой понимается «форма индивидуальной учебной деятельности обучающегося, мотивированная его профессиональными потребностями и интересами и направленная на приобретение и постоянное совершенствование необходимых компетенций, а также на развитие профессионально значимых качеств личности» [16, с.44].

Анализ ФГОС ВО направления 54.04.01 Дизайн, а также профессиональный стандарт дизайнера показали, что выпускники магистратуры должны быть готовы в своей профессиональной деятельности к информационно-коммуникативной, художественно-творческой, научно-исследовательской, экспертной, проектной и инновационной деятельности. При этом и требования стандартов, и требования рынка труда к выпускникам магистратуры связаны со способностью магистров к профессиональному развитию, самообразованию в течение всей трудовой деятельности, с осознанным применением полученных знаний в междисциплинарном контексте нестандартных ситуаций. Об этом свидетельствуют результаты опроса руководителей дизайнерских фирм, дизайн-мастерских и прочих организаций, связанных с дизайном.

Результаты исследования. Учитывая специфику профессиональной деятельности дизайнеров, мы определили следующие характеристики транспрофессионала: способность к трансдисциплинарному синтезу знаний и комплексному решению проблем, системность мышления, самоорганизация, самообразование и умение извлекать из окружающей среды необходимую информацию, получать междисциплинарные знания и формировать недостающие компетенции, рефлексия.

Однако развитие готовности магистрантов к транспрофессиональной деятельности в условиях ограниченного временного ресурса (обучение по программам магистратуры осуществляется в течение двух лет) становится проблематичным. Поэтому важнейшим условием, на наш взгляд,

при подготовке магистров-транспрофессионалов должна стать самообразовательная деятельность.

Самообразовательная деятельность в совокупности с рядом факторов становится тем инструментом, который позволяет будущим специалистам овладевать дополнительными навыками через поиск и освоение новых междисциплинарных знаний.

К дополнительным факторам, способствующим повышению эффективности самообразовательной деятельности с целью развития транспрофессиональных характеристик, относятся практико-ориентированная среда, рефлексия и особенности взаимодействия педагога и обучающегося.

Создание практико-ориентированной образовательно-производственной среды, способствующей применению транспрофессиональных компетенций и практическому освоению полученных знаний, становится возможным благодаря использованию в учебном процессе практических форм обучения, направленных на активизацию деятельности магистрантов и получение конкретных результатов в формировании их практического опыта. В процессе проведения исследования в большей степени свою эффективность подтвердили следующие формы:

- участие в выполнении реальных проектов по заказам внешних организаций, в грантах, профессиональных конкурсах. Данные формы способствуют повышению интереса магистрантов к самообразовательной деятельности и значительно повышают уровень формирующихся профессиональных компетенций;

- практические занятия с применением метода проектов, кейс-метода, работы в малых группах и т.п. Особенностью применения интерактивных форм обучения является вовлечение практически всех магистрантов в познавательный процесс, пробуждение у обучающихся интереса к решению задач с обязательным поощрением активного участия каждого в учебном процессе;

- производственная практика, проводимая в профессиональных организациях и позволяющая расширить теоретические знания, способствующая рефлексивному мышлению. При этом значимым стимулом мотивации является понимание невозможности без рефлексии применить знания, полученные во время теоретической подготовки, в практической профессиональной деятельности;

- очное участие магистрантов в конференциях и круглых столах. Обязательным

условием является участие магистранта с докладом и привлечением представителей работодателей для обсуждения профессиональных вопросов по докладу.

Серьезное значение при организации самообразовательной деятельности имеет позиция преподавателя. Работа педагога должна быть направлена на стимулирование обучающихся к поиску знаний, к освоению различных способов их получения.

Необходимо также учитывать особенности обучения на уровне магистратуры. Возраст магистрантов определен как период «ранней взрослости». Для значительной части магистрантов характерно сложившееся мировоззрение, жизненные принципы и установки, поэтому обучение в магистратуре предполагает увеличение доли самостоятельности в учебной деятельности. Основной целью обучающегося на данном уровне образования становится развитие самообразовательной компетенции, способность к самообразованию.

Педагог в процессе развития готовности к самообразовательной деятельности магистрантов должен использовать как традиционные методы обучения, так и учитывать законы андрагогики и акмеологии. Именно они меняют представление о критериях профессионального мастерства педагога. Педагог должен быть готов к осознанию и выполнению в образовательном процессе новых ролей: коуч, консультант, тьютор. При этом полностью отказаться от помощи педагога в самообразовательной деятельности не вполне возможно, поскольку магистранту важно понимать, в правильном ли направлении он идет, какая информация более актуальна на данном этапе и т.д.

Обязательным элементом организованного взаимодействия, как отмечают в своих трудах В.А. Чупина и О.А. Федоренко, выступает коммуникативная рефлексия [17]. Рефлексия представлена в данном процессе как сложная коммуникация, в которой через обмен мнениями обучающихся в группе по итогам деятельности находится выход из возникших проблем и трудностей. Организация взаимодействия способствует формированию новой системы отношений между магистрантами и преподавателем в виде совместной согласованной деятельности, а также позволяет создать эффективные условия для осуществления самообразовательной деятельности, использовать методы активного обучения при одновременном сочетании их с традиционными. Стоит отметить, что определяющим фактором в данном процессе

является повышение уровня мотивации студентов к профессиональной деятельности.

Таким образом, создаваемые педагогические условия должны способствовать достижению оптимального уровня осознанности полученных знаний, а также стимулировать готовность магистрантов к самообразовательной деятельности в контексте транспрофессионализма.

Для подтверждения гипотезы исследования и проверки эффективности организационно-педагогических условий развития транспрофессиональных компетенций была проведена опытно-поисковая работа. Исследования проводились на базе Уральского государственного архитектурно-художественного университета. В исследовании приняли участие 128 обучающихся магистратуры по направлению подготовки «Дизайн».

В ходе исследования были использованы следующие методики: анкетирование обучающихся – для определения уровня мотивации профессиональных потребностей; педагогическое наблюдение – с целью определения уровня сформированности

характеристик транспрофессионала, анализ вторичной информации (личное портфолио обучающихся, включая выпускные квалификационные работы и протоколы защит выпускных квалификационных работ предыдущего уровня обучения).

На констатирующем этапе также была произведена диагностика уровня мотивации профессиональных потребностей магистрантов первого курса, а также уровень сформированности характеристик (транспрофессионализм) контрольной (КГ-1) и экспериментальной (ЭГ-1) групп. Для оценки сформированности характеристики были введены следующие оценочные показатели: низкий, пороговый, средний и высокий уровни сформированности.

Формирующий этап предполагал реализацию предложенных организационно-педагогических условий развития транспрофессиональных компетенций в экспериментальной группе (ЭГ-1).

Результаты оценки уровня сформированности характеристик транспрофессионализма у магистрантов ЭГ-1 отражены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты оценки уровня сформированности транспрофессиональных компетенций обучающихся до и после эксперимента

| Группа | | Количество обучающихся, чел. | Распределение обучающихся по уровням сформированности характеристик транспрофессионала | | | | | | | |
|--------|-------|------------------------------|--|------|---------|------|-----------|------|--------|------|
| | | | Высокий | | Средний | | Пороговый | | Низкий | |
| | | | чел. | % | чел. | % | чел. | % | чел. | % |
| КГ-1 | до | 62 | 4 | 6,5 | 18 | 29 | 28 | 45,2 | 12 | 19,4 |
| | после | 62 | 5 | 8,1 | 24 | 38,7 | 26 | 41,9 | 7 | 11,3 |
| ЭГ-1 | до | 66 | 4 | 6,1 | 17 | 25,8 | 30 | 45,5 | 15 | 22,7 |
| | после | 66 | 14 | 21,2 | 33 | 50 | 17 | 25,7 | 2 | 3 |

Анализ показателей уровня сформированности характеристик транспрофессионала, отражающих степень развития транспрофессиональных компетенций магистрантов-дизайнеров, после реализации образовательной программы направления подготовки «Дизайн» с помощью предложенных организационно-педагогических условий позволяет сделать вывод о существенном влиянии созданных организационно-педагогических условий на формирование транспрофессиональных характеристик. После проведения опытно-поисковой работы процент обучающихся, имеющих высокий уровень транспрофессионализма, в ЭГ по сравнению с КГ увеличился в 2,8 раза.

Заключение. Сложность подготовки транспрофессионала, востребованного в быстро изменяющихся условиях социально-профессиональной среды, мотивирует к поиску и

апробации новой модели профессионального образования. Профессиональное образование столкнулось с ситуацией, когда в ряде сфер навыки устаревают быстрее, чем обучающийся успевает окончить университет. Именно поэтому требуется новый подход к формированию компетенций, которые должны лечь в основу образовательной программы. Наши выводы о необходимости совершенствования подходов, ориентированных на развитие многомерных компетенций, «гибких навыков» (soft skills) и обеспечивающих преадаптацию специалиста к ускоренному изменению технологий и неопределенному будущему, совпадают с выводами, сделанными в работах Дорожкина Е.М., Лыжина А.И. и Федорова В.А. [18, с.20-25].

Проведенное нами исследование позволило определить самообразовательную деятельность как важнейшее педагогическое условие, способствующее развитию

транспрофессиональных компетенций магистров-дизайнеров. При этом повышению эффективности самообразовательной деятельности будут способствовать внедрение дистанционных образовательных технологий, изменение роли преподавателя, создание практико-ориентированной среды обучения. Данные условия позволяют обучающимся не только учиться, но и развивать необходимые компетенции в нужный период времени; предоставляют возможность заниматься самообразованием в удобное время, предоставляют возможность для получения высоких результатов рейтинга с помощью системы самотестирования и возможность разъяснения сложных вопросов преподавателем. Главным критерием в получении образования становится поиск знаний, необходимых для

будущей профессиональной деятельности и способствующих решению конкретных профессиональных задач.

Однако внедрение указанных условий в профессиональных образовательных организациях высшего образования, очевидно, будет сопряжено с преодолением ряда барьеров как системного, так и специфического характера. К наиболее значимым из них и требующим серьезной проработки относятся недостаточная компьютерная грамотность обучающихся, отсутствие опыта дистанционного обучения, отсутствие у преподавателей готовности к онлайн-преподаванию, недостаточность самодисциплины магистрантов, напрямую зависящей от их самостоятельности, что, в свою очередь, значительно снижает качество самообразовательной деятельности.

Литература:

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ.
2. Evtugina A.A., Sturikova M.V. & Dorozhkin E.M. Independent Work of Students as an Essential Component of the Communicative Competence Development in the Context of the Federal State Educational Standards of Higher Education // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. – 2017. - № 12(7b). - P. 1257–1264. - Режим доступа: <https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/28172/1/10.12973-ejac.2017.00251a.pdf>
3. Perkin G. The Third Revolution: Professional Society in International Perspective / G. Perkin. London: Routledge. - 1996. - 272 p.
4. Малиновский В.П. Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий [Электронный ресурс] / В.П. Малиновский // Векторы развития российской науки: Российское экспертное обозрение. - 2007. - № 3(21). - С. 21–24. - Режим доступа: <http://www.protown.ru/information/articles/3344/html>
5. Ялалов Ф.Г. Профессиональная многомерность: многомерные компетенции / Ф.Г. Ялалов // Филология и наука. - 2015. - № 2(40). - С. 326–330.
6. Horsburgh M., Lamdin R., & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning // Blackwell Science Ltd MEDICAL – 2001. - № 35. - P. 876-883. - Режим доступа: <http://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1414305>
7. Harden R.M. Effective multiprofessional education: A three dimensional perspective // Medical Teacher. – 1998. - № 20. - P. 409–416.
8. Бочко Д.М. Транспрофессионализм – ведущий тренд профессионального сообщества в современной цивилизации (на примере журналиста конвергентной редакции) / Д.М. Бочко // Горизонты цивилизации. - 2013. - № 4. - С. 13-19.
9. Зинченко В.О. Галушко Н.В. Транспрофессионализм как новая методология профессионального образования / В.О. Зинченко, Н.В. Галушко // Современные тенденции интеграции науки, образования и народного хозяйства / Материалы международной научно-практической конференции, 23-27 января 2020 г. Сочи; Керченский государственный морской технологический университет. - 2020. - С. 310-312.
10. Zeer E.F., Tretyakova V.S., Zinnatova M.V., Zavodchikov D.P., Bukovey T.D. Theoretical Methodological Basics for Studying of Transprofessionalism of a Subject of Socioeconomic Professions // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. - 2018. - № 13 (1b): em76. DOI: 10.29333/ejac/102241
11. Минина Е.В. Самообразование как форма самостоятельной работы студентов / Е.В. Минина // Педагогическое образование в России. - 2013. - № 2. - С. 54–57.
12. Поднебесова М.И. Сущностные характеристики самообразовательной компетентности [Электронный ресурс] / М.И. Поднебесова // Научный электронный архив. - Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/7457>
13. Кузнецова И.М., Лаухина И.В. Факторы, определяющие готовность студентов к самообразовательной деятельности / И.М. Кузнецова, И.В. Лаухина // Ученые записки университета Им. П.Ф. Лесгафта; Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. - 2013. - № 11(105). - С. 75-79.
14. Медведев И.Ф. Категориальный анализ самообразования / И.Ф. Медведев // Мир науки, культуры, образования. - 2015. - № 6(55). - С. 96-99.
15. Чупина В.А., Банникова Т.И. Готовность магистрантов-дизайнеров к самообразовательной деятельности в контексте транспрофессионализма / В.А. Чупина, Т.И. Банникова // Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2018. - Т. 10. - № 3(41). - С. 10-15.
16. Банникова Т.М. Самообразование и самообразовательная деятельность: сущностные характеристики в теории профессионального образования // Т.М. Банникова // Акмеология профессионального образования / Материалы 15-й Международной научно-практической конференции. - 2019. - С. 42-44.

17. Chupina V.A., Fedorenko O.A. Foresight Technologies In The Development Of Communicative Reflection // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2018. V. LVII. GCPMED 2018 - International Scientific Conference "Global Challenges and Prospects of the Modern Economic Development". - 6-8 December 2018. - Samara. - Режим доступа:

<https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.7>

18. Дорожкин Е.М., Лыжин А.И., Федоров В.А. Профессионально-педагогическое образование на современном этапе: состояние, перспективы / Е.М. Дорожкин, А.И. Лыжин, В.А. Федоров // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. - № 1(40). - С. 14–29.

References:

1. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 N 273-FZ.

2. Evtuygina A.A., Sturikova M.V. & Dorozhkin E.M. Independent Work of Students as an Essential Component of the Communicative Competence Development in the Context of the Federal State Educational Standards of Higher Education // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. - 2017. - № 12 (7b). - P. 1257-1264. - Access mode: <https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/28172/1/10.12973-ejac.2017.00251a.pdf>

3. Perkin G. The Third Revolution: Professional Society in International Perspective / G. Perkin. London: Routledge. - 1996. - 272 p.

4. Malinovsky V.P. Challenges of the global professional revolution at the turn of the millennium [Electronic resource] / V.P. Malinovsky // Developmental vectors of the Russian science: Russian expert review. - 2007. - № 3(21). - S. 21-24. - Access mode: <http://www.protown.ru/information/articles/3344/html>

5. Yalalov F.G. Professional multi-dimensionality: multi-dimensional competences / F.G. Yalalov // Philology and Science. - 2015. - № 2(40). - P. 326–330.

6. Horsburgh M., Lamdin R., & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning // Blackwell Science Ltd MEDICAL - 2001. - № 35. - P. 876-883. - Access mode: <http://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1414305>

7. Harden R.M. Effective multiprofessional education: A three dimensional perspective // Medical Teacher. - 1998. - № 20. - P. 409-416.

8. Bochko D.M. Trans-professionalism as the leading trend of the professional community in modern civilization (on the example of a journalist of a convergent editorial office) / D.M. Bochko // Horizons of civilization. - 2013. - № 4. - S. 13-19.

9. Zinchenko V.O. Galushko N.V. Trans-professionalism as a new methodology of vocational education / V.O. Zinchenko, N.V. Galushko // Modern trends in the integration of science, education and the national economy / Materials of the international scientific and practical conference, January 23-27, 2020 Sochi; Kerch State Marine Technological University. - 2020. - S. 310-312.

10. Zeer E.F., Tretyakova V.S., Zinnatova M.V.,

Zavodchikov D.P., Bukovey T.D. Theoretical Methodological Basics for Studying of Transprofessionalism of a Subject of Socioeconomic Professions // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. - 2018. - No. 13 (1b): em76. Doi: 10.29333 / ejac / 102241.

11. Minina E.V. Self-education as a form of students' independent work / E.V. Minina // Pedagogical education in Russia. - 2013. - № 2. - P. 54–57.

12. Podnebesova M.I. Essential characteristics of self-education competence [Electronic resource] / M.I. Podnebesova // Scientific electronic archive. - Access mode: <http://econf.rae.ru/article/7457>

13. Kuznetsova I.M., Laukhina I.V. Factors determining the readiness of students for self-educational activity / I.M. Kuznetsova, I.V. Laukhina // Scientific Notes of the University named after P.F. Lesgaft; National State University of Physical Education, Sports and Health named after P.F. Lesgaft, St.-Petersburg. - 2013. - № 11 (105). - S. 75-79.

14. Medvedev I.F. Categorical analysis of self-education / I.F. Medvedev // World of Science, Culture, Education. - 2015. - № 6(55). - S. 96-99.

15. Chupina V.A., Bannikova T.I. The readiness of master students-designers for self-educational activity in the context of trans-professionalism / V.A. Chupina, T.I. Bannikova // Modern higher school: an innovative aspect. - 2018. - T. 10. - № 3(41). - S. 10-15.

16. Bannikova T.M. Self-education and self-educational activity: essential characteristics in the theory of vocational education / T.M. Bannikova // Acmeology of vocational education / Materials of the 15-th International Scientific and Practical Conference. - 2019. - S. 42-44.

17. Chupina V.A., Fedorenko O.A. Foresight Technologies In The Development Of Communicative Reflection // The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences. 2018. V. LVII. GCPMED 2018 - International Scientific Conference "Global Challenges and Prospects of the Modern Economic Development". - 6-8 December 2018. - Samara. - Access mode: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.7>

18. Dorozhkin E.M., Lyzhin A.I., Fedorov V.A. Professional and pedagogical education at the present stage: state, prospects / E.M. Dorozhkin, A.I. Lyzhin, V.A. Fedorov // Professional education and the labor market. - 2020. - № 1(40). - S. 14-29.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Банникова Татьяна Игоревна (г. Первоуральск, Россия), доцент, ФГБОУ ВО «Уральский государственный архитектурно-художественный университет», e-mail: tanya-b1@yandex.ru

УДК 37.02

Формирование академической резильентности у обучающихся юношеского возраста

Formation of academic resilience at young students

Райхельгауз Л.Б., Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный университет», jikol_85@mail.ru

Raikhelgauz L., Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Voronezh State University", jikol_85@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.012

Ключевые слова: академическая резильентность, образовательный результат, дидактика, дидактическое решение.

Keywords: academic resilience, educational outcome, didactics, didactic solution.

Аннотация. Статья посвящена анализу возрастных особенностей нового для педагогических исследований образовательного результата – академической резильентности. В статье приводится и обосновывается понимание академической резильентности как способности обучающихся успешно справляться с учебными задачами, несмотря на неудачи и проблемы, типичные для обычного хода учебной деятельности. Определяя академическую резильентность с позиций дидактики и выявляя её существенные признаки, автор формирует теоретическую базу для разработки механизмов её формирования и дидактических решений, направленных на повышение способности обучающихся справляться с неизбежными успехами и неудачами в учебной деятельности. В статье презентуется авторская позиция по отношению к возрастным и поколенческим особенностям развития основных компонентов академической резильентности: умственному развитию в юношеском возрасте, систематичности умственной работы, особенностям мотивации, самоорганизации и саморегуляции юношей, особенностям мировоззрения представителей цифрового поколения. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The article is devoted to the analysis of age-related features of a new educational result for pedagogical research – an academic resistance. The article presents and substantiates the understanding of academic resilience as the ability of students to successfully cope with educational tasks, despite the failures and problems typical of the usual course of educational activities. Defining academic resilience from the standpoint of didactics and identifying its essential features, the author forms a theoretical basis for the development of mechanisms for its formation and didactic solutions aimed at improving the ability of students to cope with the inevitable successes and failures in educational activities. The article presents the author's position in relation to the age and generational features of the development of the main components of academic resilience: mental development in adolescence, systematic mental work, features of motivation, self-organization and self-regulation of young men, features of the worldview of representatives of the digital generation. The article is intended for employees of the education system, heads of educational organizations, and researchers.

Введение. Анализ различных аспектов социального заказа к системе образования показывает наличие разрыва между ожиданиями государства и общества, отраженными в различных программных документах, и теми реальными образовательными результатами, которые даёт современная школа. При этом кризисные явления наблюдаются по всем направлениям: как в сфере формальных выходов: ЕГЭ, ОГЭ и ВПР, так и в сфере метапредметных

результатов, проверяемых в рамках международных мониторинговых исследований. Данная ситуация актуализирует необходимость изменений в существующих образовательных практиках и понимания сути современных образовательных результатов, отличных от результатов, описанных в терминах знаниево-ориентированной парадигмы. Сегодня знания становятся лишь средством достижения личных образовательных и социальных целей, а

конечный результат образования отражает сформированность комплекса свойств и качеств субъектности обучающегося, благодаря которым у человека формируется устойчивая личностная направленность на непрерывное образование и самообразование.

Методология исследования.

Методологической основой исследования формирования академической резильентности у обучающихся юношеского возраста является дидактический подход. Сегодня много говорят о становлении так называемой «новой дидактики». Не отрицая необходимости модернизации образовательного процесса, поиска его новых сущностных закономерностей и принципов, мы опираемся на видение того, что процесс обучения кардинально не изменился, хотя и приобрел определенные особенности. По-прежнему процесс усвоения включает восприятие нового материала, его осмысление, обобщение, систематизацию, встраивание в систему уже имеющегося у ученика знания, отработку способов применения усвоенного материала. А вот требования к образовательным результатам сегодня существенно отличаются от тех, что были сформированы в знаниево-ориентированной парадигме.

Сегодня важен не столько факт усвоения знания, сколько способность к его применению и расширению в разных контекстах: временных, средовых, функциональных. В качестве одной из сущностных характеристик образовательных результатов мы предлагаем рассматривать академическую резильентность, отвечающую, на наш взгляд, тенденциям динамичности и нелинейности познания, которые характерны для постиндустриальной эпохи. Именно введение в педагогику понятия резильентности позволяет говорить о когнитивной гибкости как об одном из социально значимых образовательных результатов.

В наших исследованиях академическая резильентность определяется как способность обучающихся успешно справляться с учебными задачами, несмотря на неудачи и проблемы, типичные для обычного хода учебной деятельности (сжатые сроки, личностные особенности преподавателя, экзаменационное давление, трудные задания) [1, с.37].

Для исследования проблемы формирования академической резильентности мы выбрали юношеский возраст. Данный выбор связан с тем, что именно в этом возрасте происходит интенсивное становление идентичности личности в разных сферах [2], в том числе идентификация себя как субъекта образовательной и

самообразовательной деятельности. При этом мы убеждены, что процессы формирования идентичности начинаются раньше и сохраняются на протяжении взрослости, обеспечивая непрерывность опыта, в том числе образовательного. Но именно в юношеском возрасте достижение идентичности является центральной возрастной задачей и средством перехода от адаптивной социализации к автономизации и субъектной интеграции молодого человека в общество.

Результаты исследования. Академическая резильентность как новый образовательный результат подчеркивает роль контекста непрерывности образования, в котором происходит развитие человеческого потенциала, и позволяет рассматривать переходный опыт молодежи в двух контекстах: развитие мотивационных процессов, связанных с образовательными достижениями и социальным благополучием, и преодоление неопределенности, вызванной социальными и экономическими изменениями современного цивилизационного этапа.

Основой для наших изысканий является общая картина изменений в социализации молодежи, которая, как показывают недавние исследования, стала более длительной, фрагментированной и во многих отношениях обратимой – процесс, описанный в европейских исследованиях как «Йойоизация» [3, с.110]. Метафора «йо-йо» (игрушки, работающей по принципу маятника Максвелла) иллюстрирует феномен нелинейности перехода статуса от юности к зрелости, всё чаще включающей в себя движение вперед и назад, подъемы и спады, создавая все более длительный переходный период. На наш взгляд, это изменение является частью общей дестандартизации нашей жизни [4], в сочетании с крупными изменениями в основных социальных институтах.

Эти изменения затрагивают все возрастающие требования к молодому поколению с точки зрения их жизненных решений и карьерных ориентаций, и все чаще эти требования должны быть удовлетворены самим человеком. Такие понятия, появившиеся в последние годы в педагогической науке как самоорганизация или даже самосоциализация [5], указывают на эти новые требования.

Именно концепции «самости» лежат в основе наших базовых представлений об академической резильентности как о способности обучающихся сохранять устойчивый образовательный результат вне зависимости от изменения условий обучения и вопреки усложнившимся

обстоятельствам. На наш взгляд, академическая резильентность становится новым пропедевтическим средством стабилизации социального становления юношества в рискованных переходах от детства к взрослости, акцентируя стабильные и надежные образовательные результаты как определенный объем социального капитала, предоставляющий возможности создавать и поддерживать дальнейшую мотивацию саморазвития как в профессиональном, так и в личностном и социальном планах.

Ключевым исследовательским вопросом для нас является вопрос: является ли период юношества сензитивным для формирования академической резильентности и развития на её основе установок на самореализацию, саморазвитие и самосовершенствование? Этот основной вопрос был разбит на два следующих вопроса: «Каковы предпосылки, установки и возможности формирования академической резильентности в юношеском возрасте?» и «Какие ограничения и допущения накладывает современная социальная ситуация развития юношей?». Для ответов на данные вопросы сосредоточимся на анализе возрастных и поколенческих особенностей компонентов академической резильентности: умственном развитии в юношеском возрасте, систематичности умственной работы, особенностях мотивации, самоорганизации и саморегуляции личности в юношеском возрасте, особенностях мировоззрения представителей цифрового поколения.

Умственное развитие в юношеском возрасте заключается не столько в накоплении умений и изменении отдельных свойств интеллекта, сколько в формировании индивидуального стиля умственной деятельности. Качественный скачок интеллектуальных возможностей в юношеском возрасте заключается в развитии творческих способностей, проявляется в создании некоего нового интеллектуального продукта. Данный вывод очень важен для формирования академической резильентности личности на данном возрастном этапе, т.к. задаёт дидактический вектор организации учебного процесса с ориентиром на творческую самостоятельность в проработке учебного материала.

Вместе с тем эффективная реализация возрастающих интеллектуальных способностей возможна лишь при наличии определённых эмоционально-волевых качеств, служащих для поддержания интеллектуальной дисциплины [6]. Поэтому для формирования академической

резильентности в юношеском возрасте необходимы высокая степень самоорганизованности, мотивации и целеустремлённости в решении учебных задач. В связи с этим важным педагогическим средством формирования академической резильентности представляется систематичность умственной работы, способность к которой также в полной мере проявляется у обучающихся юношеского возраста. При этом, как и в большинстве других параметров развития, здесь скорее преобладают индивидуальные различия, чем социально-возрастные тренды.

Доктор социологических наук А.А. Козлов выделил три группы студентов по систематичности учебной работы: с высоким уровнем систематичности в работе (присущи деловые навыки, благодаря чему адаптация и обучение происходят быстрее и легче); со средним уровнем систематичности в работе (трудовые навыки развиты в достаточной мере, адаптацию проходят успешно, но успеваемость ниже, чем у представителей первой группы); с низким уровнем систематичности в работе (адаптационный барьер преодолевают с трудом, адаптация поверхностная, успеваемость низкая, заинтересованность в обучении практически отсутствует) [7]. Данная дифференциация свидетельствует, на наш взгляд, прежде всего о том, что систематичность — это тренируемое качество, значит, следует искать средства его развития при разработке дидактической концепции формирования академической резильентности.

Ещё одним важным возрастнопсихологическим параметром представляется вновь возрастающие в юношестве учебная мотивация и целеустремленность в учебно-профессиональной деятельности.

Если на предыдущем возрастном этапе, в период подростничества, обучающиеся в большей степени оценивают учебную деятельность как ситуацию вынужденной необходимости следовать требованиям социума, чтобы избежать возможных проблем, с одновременной фрустрацией потребности в автономии, то в юношеском возрасте мотивационный профиль претерпевает позитивные изменения, на передний план выходят познавательные мотивы и мотивы, связанные с саморазвитием.

Учебная мотивация в юношеском возрасте специфична не только в силу особенностей характеристик этого возраста, но и в силу всё усиливающихся индивидуальных характеристик личности. Поэтому при построении программ

формирования академической резильентности необходимо обращать на это внимание и регулировать процесс обучения так, чтобы способствовать повышению мотивации.

Наши наблюдения показывают, что у современных старшеклассников и студентов, гораздо в большей степени, чем у их сверстников 5 – 10 лет назад, выражена потребность в деятельности, сопровождаемой позитивным эмоциональным переживанием. Речь идёт об усилившейся у современной молодежи потребности испытывать радостное возбуждение, подъем, если учебная работа идет хорошо, если в процессе обучения молодой человек добивается успешных результатов. На наш взгляд это свидетельствуют о том, что эмоции и чувства играют важную роль в учебной деятельности, особенно в напряжённые её периоды, когда они могут способствовать усилению мотивов и достижению целей и мобилизации сил или дезорганизовывать деятельность. В эмоциональных процессах обучающихся юношеского возраста отражаются условия и задачи учебной деятельности, проявляется отношение к ним; эмоциональность связана с учебной мотивацией и мотивацией достижения успеха в учебной деятельности.

Существует, по-видимому, базовая закономерность развития, согласно которой, вместе с уровнем самоорганизации и саморегуляции личности повышается эмоциональная восприимчивость, но, одновременно, возрастают и возможности психологической защиты. Разнообразнее становятся способы выражения эмоций, увеличивается продолжительность эмоциональных реакций, вызываемых кратковременным эмоциональным раздражением. Эмоциональные изменения в период юности во многом определяются механизмами психологической защиты, которые используют юноши и девушки в качестве способов адаптации к меняющимся внешним и внутренним условиям. Среди таковых условий и факторов – рост социальной ответственности, необходимость следовать социальным нормам, увеличение потребностей на фоне недостатка возможностей их удовлетворения, смена приоритетов в мотивационной сфере.

Вместе с тем в сложившихся образовательных практиках эмоциональности и событийности при обучении юношей фактически не уделяется внимания. Педагоги считают, что юноша должен быть эмоционально стабильным и способен избавляться от эмоций в учебном процессе. Это в целом соответствует общим

представлениям о юношеском возрасте, но, на наш взгляд, существенно снижает возможности формирования академической резильентности и формирования смысло-образующих установок на учение с удовольствием, радостью, пользой для саморазвития.

Юность как период развития субъекта образовательной деятельности интересна ещё и тем, что на данном этапе жизни происходит активная социализация субъекта, формирование образа «Я», вырабатывается устойчивое мировоззрение личности.

В отечественной педагогике советского периода проблема формирования мировоззрения в юношеском возрасте была одной из ключевых и активно развивалась как на уровне теории, так и на уровне методики и технологии воспитательной работы. Были четко заданы идеологические и ценностные ориентиры: всесторонне и гармонически развитая личность, советский комсомолец, будущий строитель коммунизма. С уходом советской идеологии образовался существенный дефицит исследований в области формирования идентичности личности в юношеском возрасте, но сама проблема не исчезла, а ещё более актуализировалась в соответствии с новыми вызовами социализации личности в VUCA-мире. J.S. Bruner отметил, что «в переходные периоды, когда возрастает неопределенность жизни в обществе, человеку требуются дополнительные внутренние силы для преодоления разнообразных сложностей и проблем. Большинство людей, испытывая страх перед неопределенностью, стремятся уйти от таких ситуаций, лишь некоторым это может даже доставлять удовольствие» [8].

Социальная ситуация развития современных обучающихся характеризуется высокой степенью неопределенности и вариативностью образовательных стратегий, сегодняшние юноши взрослеют в среде, перегруженной информацией, чрезвычайно интенсивной в плане социальной динамики. Всё это создает несвойственную предыдущим поколениям нагрузку на когнитивную, эмоциональную и волевую сферы, формирует принципиально новые контексты образовательных процессов. В связи с этим актуализируется потребность в исследованиях в области дидактики, в том числе электронной, в которой знания перестают быть ключевым элементом обучения, а становятся средством достижения индивидуальных образовательных целей индивида, а конечный результат направлен на формирование и развитие принципиально новых свойств и качеств личности обучающихся,

самодетерминирующих процесс их развития в качестве субъектов образования.

Особенностью современности является тотальная цифровизация, что также сказывается на появлении новых векторов развития личности в юношеском возрасте. Развитие информационно-коммуникационных технологий, выстроенных по сетевому принципу, привело к повсеместному распространению в современном обществе сетевых структур. Как справедливо заметила доктор философских наук, Лысак И.В., некогда упорядоченное и иерархичное социальное пространство превратилось на наших глазах в мир паутины возможностей [9, с.48]. Как данная особенность социализации современной молодежи может быть учтена в процессе формирования академической резильентности? Мы убеждены, что отрицать влияние цифровых технологий на учебную деятельность современных обучающихся не имеет смысла, а вот поиск возможностей и идентификация рисков цифровизации образования могли бы выявить новые дидактические закономерности и принципы, учёт которых позволил бы формировать академическую резильентность более эффективно.

Важно, что и отечественный, и зарубежный опыт свидетельствуют о том, что доступность цифровых технологий для участников образовательного процесса — это условие, необходимое сегодня, но явно недостаточное для повышения результативности учебной работы. Распространение цифровых образовательных ресурсов помогают улучшить работу отдельных субъектов учебной деятельности, но не способны повысить результативность традиционно организованного образовательного процесса [10]. Поэтому актуальной исследовательской проблемой сегодня становится поиск механизмов влияния цифровизации на образование и формирование академической резильентности у обучающихся юношеского возраста. В основе такой актуализации лежат две основные причины. Во-первых, сегодня коренным образом меняется востребованность формальных результатов высшего образования: само по себе наличие диплома не является определяющим конкурентным преимуществом на рынке труда. В связи с этим у традиционных образовательных организаций появляется новый вид конкуренции

в виде массовых электронных курсов, позволяющих выбирать не только содержание, но и режим учебной деятельности, соответствующий личным предпочтениям и психологическим особенностям обучающегося. Во-вторых, повышается открытость всех образовательных процессов и систем. Современная школа, в том числе высшая, перестала быть монополистом знания. Людой человек, вне зависимости от его аффилиции к той или иной образовательной организации имеет фактически не ограниченный доступ к информации, благодаря возможности самостоятельно осуществлять её поиск в сети Интернет и применять его результаты в учебных целях. В связи с этим актуальным становится вопрос о новых, характерных для цифровой эпохи, проявлениях академической резильентности: особенностях принятия студентами оцифрованной учебной задачи, и проявления учебной субъектности при взаимодействии с электронными образовательными ресурсами.

Заключение. Кризисные явления, включая пандемию и сопутствующее ей изменение привычных образовательных практик, могут привести к значительным последствиям для психического здоровья молодежи как во время кризиса, так и после него. Вполне вероятно, что недавние локальные стрессоры, связанные с физической изоляцией, нарушенной академической рутинной и финансовой незащищенностью семей, породят рост депрессии, академической тревоги, стрессового расстройства. В долгосрочной перспективе эти проблемы могут привести к растущей изоляции или отстраненности молодых людей от образования, академической неуспеваемости и безработице. Чтобы свести к минимуму непосредственные и будущие неблагоприятные психологические и социальные последствия пандемии, необходимо нарабатывать дидактические концепции, обеспечивающие поддержку и развитие навыков достижения академического благополучия и дальнейшего укрепления жизнестойкости. Такой концепцией, по нашему мнению, может стать дидактическая концепция формирования академической резильентности обучающихся юношеского возраста, обоснованию и описанию которой посвящены наши исследования.

Литература:

1. Райхельгауз Л.Б. Дефинитивный анализ понятия «академическая резильентность» / Л.Б.

Райхельгауз // Ярославский педагогический вестник. - 2020. - № 3(114). - С. 32-40.

2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ.; общ. ред. и предисловие Толстых А.В. - Москва: Издательская группа "Прогресс", 1996. - 344 с.

3. EGRIS (European Group of Integrated Social Research) (2001) "misleading trajectories: Transitional Dilemmas of Young Adults in Europe", *Journal of Youth Studies* 4 (1): 101-180.

4. Hurrelmann K. (2003) 'Der entstrukturierte Lebenslauf. Die Auswirkungen der Expansion der Jugendphase' (the standardized life course. Effects of the Expansion of Youth), *Journal of Sociology and Socialization (Journal of Sociology and Socialization)* 23 (2): 115-26.

5. Тарханова И.Ю. Стратегическая концепция социализации взрослых средствами образования / И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. - 2015. - № 4. - С. 8-12.

6. Шаповаленко И.В. Возрастная психология: (Психология развития и возрастная психология): учеб.

для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И.В. Шаповаленко. - Москва: Гардарики, 2004 (ОАО Можайский полигр. комб.). - 349 с.

7. Козлов А.А. Молодой человек: становление образа жизни / А.А. Козлов, А.В. Лисовский. - М.: Политиздат, 1986. - 168 с.

8. Bruner J. (2008). Culture, mind and narrative. In *The Book By J. Bruner (2006). In search of pedagogy. selected works by Jerome Bruner. Vol. 2. (pp. 230–236). New York: Routledge.*

9. Лысак И.В. Современное общество как общество сетевых структур / И.В. Лысак, Л.Ф. Косенчук // Информационное общество. - 2015. - № 2/3. - С. 45-51.

10. OECD (2017) Collaborative problem solving. PISA 2015 Results. Vol. V. [Электронный ресурс, 5.12.2019]. URL: <http://www.oecd.org/edu/pisa-2015-results-volume-v-9789264285521-en.htm>

Reference:

1. Raikhelgauz LB Definitive analysis of the concept of "academic resilience" / L.B. Raikhelgauz // *Yaroslavl Pedagogical Messenger*. - 2020. - № 3(114). - S. 32-40.

2. Erikson E. Identity: youth and crisis / E. Erikson; per. from English; total ed. and a foreword by A.V. Tolstykh. - Moscow: Progress Publishing Group, 1996. - 344 p.

3. EGRIS (European Group of Integrated Social Research) (2001) "misleading trajectories: Transitional Dilemmas of Young Adults in Europe", *Journal of Youth Studies* 4 (1): 101-180.

4. Hurrelmann K. (2003) 'Der entstrukturierte Lebenslauf. Die Auswirkungen der Expansion der Jugendphase' (the standardized life course. Effects of the Expansion of Youth), *Journal of Sociology and Socialization (Journal of Sociology and Socialization)* 23 (2): 115-26.

5. Tarkhanova I.Yu. Strategic concept of socialization of adults by means of education / I.Yu. Tarkhanova // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. - 2015. - № 4. - P. 8-12.

6. Shapovalenko I.V. Aged psychology: (Developmental psychology and aged psychology): textbook. for university students studying in the direction and specialties of psychology / I.V. Shapovalenko. - Moscow: Gardariki, 2004 (OJSC Mozhaisky polygraphic combine). - 349 p.

7. Kozlov A.A. Young man: the formation of his way of life / A.A. Kozlov, A.V. Lisovsky. - M.: Politizdat, 1986. - 168 p.

8. Bruner J. (2008). Culture, mind and narrative. In *The Book By J. Bruner (2006). In search of pedagogy. selected works by Jerome Bruner. Vol. 2. (pp. 230-236). New York: Routledge.*

9. Lysak I.V. Modern society as a society of network structures / I.V. Lysak, L.F. Kosenchuk // *Information Society*. - 2015. - № 2/3. - S. 45-51.

10. OECD (2017) Collaborative problem solving. PISA 2015 Results. Vol. V. [Electronic resource, 5.12.2019]. URL: <http://www.oecd.org/edu/pisa-2015-results-volume-v-9789264285521-en.htm>

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Райхельгауз Леонид Борисович (г. Воронеж, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент кафедры уравнений в частных производных и теории вероятностей, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный университет», e-mail: jikol_85@mail.ru

УДК 378.1

Влияние дистанционного обучения на учебную мотивацию обучающихся в вузе

The impact of distance learning on the educational motivation of students at the university

Александрова Г.А., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, nochgpu@mail.ru

Васильева Л.Г., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, largen1109@gmail.com

Филиппова И.В., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, filip_irina@mail.ru

Alexandrova G., I. Yakovlev CHSPU, nochgpu@mail.ru

Vasilyeva L., I. Yakovlev CHSPU, largen1109@gmail.com

Filippova I., I. Yakovlev CHSPU, filip_irina@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.013

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, дистанционное обучение, бакалавры, мотивация учебной деятельности (внешняя, внутренняя).

Keywords: digital educational environment, remote learning, bachelors, motivation of educational activity (external, internal).

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена активным использованием дистанционных технологий и электронного обучения при организации учебного процесса в современных условиях.

В статье рассматривается вопрос использования цифровых образовательных технологий в образовательном процессе как фактора, влияющего на мотивацию студентов при обучении.

Проведенный анализ теоретических и психолого-педагогических исследований показал противоречивые точки зрения на цифровизацию обучения, так ряд авторов в своих работах отмечают негативные моменты при применении дистанционных технологий в реализации образовательного процесса. Вместе с тем изучение отношения педагогов вуза к переходу на дистанционное обучение позволило выявить ряд причин, показывающих отсутствие их готовности к широкому использованию коммуникативных технологий.

Проведенное исследование со студентами 2-го курса по направлению подготовки – педагогическое образование показало следующее. Независимо от профиля подготовки активное применение компьютерных технологий при дистанционном обучении увеличивает число бакалавров стремящихся к самостоятельному поиску научной информации и областей её применения; развивается познавательная активность и творческое принятие решений в профессиональной области. Более явная динамика выявлена у студентов творческой направленности, обучающихся на факультете художественного и музыкального образования. Для формирования положительной мотивации к дистанционному обучению, как со стороны педагогов, так и со стороны обучающихся необходимо задействовать различные виды мотивации, в первую очередь, связанные с содержанием образовательной деятельности: модули, кейсы, использование различных образовательных платформ и т.п.

Abstract. The relevance of the article is due to the active transition to distance learning at the university.

The article discusses the need to actively introduce the digital environment into the educational process at the university, as a factor influencing the motivation of students in the process of learning. The analysis of theoretical psychological and educational studies showed contradictory views on the digitalization of learning. Some works have negative aspects. Thus, when studying the attitude of university- teachers to the transition to distance learning, it was possible to identify a number of reasons for their lack of readiness for the widespread use of communication technologies.

The study, with students of the 2-nd year of training in the field of education – pedagogical education, showed the following. Regardless to the training profile, the active use of computer technologies in distance learning increases the number of bachelors seeking to independently search for scientific information and applications; cognitive activity and creative decision-making in the professional field are developing. A more definite dynamic has been identified at FHIMO students. In order to develop a positive attitude towards distance learning, both teachers and students need to create modules for each subject studied. It should include: a series of audio and video lectures; methodical developments to create project activities in different educational portals.

Введение. Предметом наших исследований является влияние дистанционного обучения на учебную мотивацию обучающихся в вузе.

Цель исследования – изучение влияния дистанционного обучения на учебную мотивацию студентов вуза.

В связи с мероприятиями, направленными на предотвращение распространения новой коронавирусной инфекции COVID–19 на территории Российской Федерации и рекомендациями Минобрнауки России, Ученый совет Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева в марте 2020 года принял решение о реализации образовательных программ с применением дистанционных технологий обучения с использованием электронной информационно-образовательной среды университета.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что эффективность дистанционного обучения при подготовке бакалавров определяется мотивацией студентов при освоении программы.

В конце XIX века начале XX века возникают необходимость реформирования высшего образования. Основными причинами стали:

- принятие Россией Болонской декларации;
- резкое обострение противоречий между требованиями работодателя к выпускникам вуза;
- необходимость создания единого цифрового образовательного пространства.

С переходом на бакалавриат профессиональные качества выпускника вуза начинают оцениваться не по содержанию обучения, а по результату т.к. он должен обладать определенным набором компетенций, характеризующих его как личность и как специалиста.

В ФГОС ВО четко прописываются основные виды деятельности, которыми должен овладеть бакалавр, обучающийся по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование: педагогическая, проектная, исследовательская и культурно-просветительская. Эффективность их выполнения зависит от степени сформированности универсальных (УК), профессиональных (ПК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК). Овладение данными компетенциями позволит

решать профессиональные задачи не только в своей, но и смежных областях. Как показывают многочисленные исследования традиционных форм и методов обучения не достаточно для их эффективного формирования.

В 1993 году принято решение коллегии Госкомвуза «О создании системы дистанционного образования в РФ». Дистанционное обучение рассматривается как систематическое целенаправленное удаленное обучение, основанное на взаимодействии педагога и учащихся с применением телекоммуникативных технологий, ресурсов сети Интернета. Одной из целей дистанционного обучения является «обучение для всех» и «обучение в течение всей жизни».

В 2018 году принимается национальный проект «Образование». Ведущая задача проекта – создание к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, формирующей у обучающихся потребность в саморазвитии и самообразовании. Возникает необходимость в создании и обновлении информационно-коммуникативной инфраструктуры [1].

Вопросу изучения форм, методов, технологий дистанционного обучения посвящены исследования Бондаревой С.Г., Елашкиной Н.В., Карасик А.А., Маллиной И.А., Потапова Р.К., и др.[2;5;7;8]. Елашкина Н.В. [5] доказала положительную роль дистанционного обучения в лингвистическом образовании заочной формы обучения и разработанной модели технологии формирования учебных компетенций для студентов заочников, обучающихся дистанционно. Она выделила группы умений:

- творческой учебной деятельности;
- репродуктивной учебной деятельности.

В первую группу вошли умения: рационально организовать запоминание языкового материала, самостоятельно активизировать учебный материал, находить и запоминать нужную информацию и др.

Вторая группа умений представлена умениями: рационально организовывать подготовку домашнего задания, самооценка выполняемых самостоятельно языковых и речевых действий, видеть трудности при работе с языковым материалом, рационального развития фонематического слуха и т.д. Определены

принципы и этапы дистанционного обучения, разработаны дидактические компьютерные материалы: инструктивное письмо, компьютерный тренинг, компьютерные рекомендации по работе с ЭП, компьютерный тренажер.

Потапова Р.К., изучая современные проблемы применения информационных технологий в лингвистическом образовании, показала их положительную роль в дистанционном обучении.

Исследования Маллиной И.А. [8] посвящены информационно-методическому обеспечению учебного дистанционного обучения. Показана необходимость организации самостоятельной работы с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Повышению уровня мотивации студентов к обучению способствуют новые цифровые технологии обучения.

Бондарева С.Г. [2] разработала структурно-содержательную модель организации дистанционного обучения в условиях университета. Структурные компоненты представлены базовыми принципами; учебно-консультационным центром дистанционного обучения, методическим обеспечением данного центра. Ведущая роль отводится электронным изданиям.

Объектом исследования Карасика А.А. [7] была дистанционная технология обучения. При выполнении работы автором разработаны модели.

В ряде научных работ [4;5;8] отмечается положительная и отрицательная роль дистанционного обучения. Длительный карантин способствовал активному и широкому внедрению дистанционного обучения в вузе. На сегодняшний день разработаны сервисы для проведения учебных занятий в формате онлайн ZOOM, Видеоконференция Skype, Moodle, Microsoft Teams и др. Данные сервисы позволяют проводить онлайн-встречи, видеоконференции с демонстрацией презентаций.

Используя модульную объективно-ориентированную динамическую учебную среду (Moodle) преподаватель управляет учебными курсом: наполняет лекциями, задания по семинарским и практическим заданиям, презентации, видео и аудио лекциями. По результатам выполнения заданий, тестирований преподаватель выставляет оценки.

Любое нововведение в профессиональной деятельности вызывает у сотрудников сопротивление. Изучая мотивацию преподавателей вуза к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс, Гунина Е.В. выявила, что 30% педагогов вуза не готовы использовать дистанционное обучение как

доминирующую форму. Основные причины: недостаток времени 47% отсутствие технических средств и условий дистанционного обучения 32% [4].

Применение новых технологий, особенно в цифровой образовательной среде, должно вызывать увеличение мотивации учебной деятельности. Исследованиям мотивации учения посвящены работы Л.И. Божович, А.Г. Бугрименко, Д.О. Волошиной, И.А. Зимняя, Е.Г. Неделько, Л.М. Попов, И.В. Шадчин и др. [3;6;9;11]. Мотивы учебной деятельности подразделены на внешние и внутренние. Внешние мотивы формируются под воздействием окружающей среды, являются вторичными и базируются на внутренних мотивах. На их формирование большое значение оказывают такие стимулы, как оценка, карьерный рост, материальное вознаграждение. Внутренние мотивы реализуются через интерес к процессу самостоятельного приобретения знаний, умений и навыков. Они определяют личностное и эмоциональное переживание потребностей в познании.

Материалы и методы исследования. В данном исследовании изучалась роль дистанционного обучения на мотивацию учебной деятельности бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование. Основным методом исследования стала методика «Мотивация учения студентов вуза» Пакулиной С.А., Кетько С.М. [10]. Методика позволяет выделить три группы мотивов во внешней и внутренней мотивации учения и их уровни развития:

- поступление в вуз;
- реально действующие профессиональные мотивы;
- доминирование мотивов.

В исследовании приняли участие студенты 2-го курса ЧПУ им. И.Я. Яковлева, обучающиеся на факультете музыкального и художественного образования (ФХиМО) и на факультете истории, управления и права (ФИУиП). Всего участвовало 59 человек, из них 29 обучающихся на ФХиМО и 30 обучающихся на ФИУиП.

Результаты исследования. Результаты первой серии, до применения информационных технологий представлены в таблице 1. Результаты второй серии, после целенаправленного и систематического применения цифровых технологий при дистанционном обучении, представлены в таблице 2. Данные таблиц иллюстрируются соответственно графиками, см. рисунок 1,2.

Таблица 1. – Результаты, полученные в ходе изучения мотивации учения у бакалавров, обучающихся по педагогическому направлению до применения дистанционного обучения

| Факультет | Преобладает внутренняя мотивация поступления в вуз | | Преобладает внешняя мотивация поступления в вуз | | Отсутствует доминирующий мотив учебной деятельности | |
|-----------|--|----|---|----|---|----|
| | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| ФХиМО | 5 | 17 | 14 | 49 | 10 | 34 |
| ФИУиП | 6 | 20 | 13 | 43 | 11 | 37 |

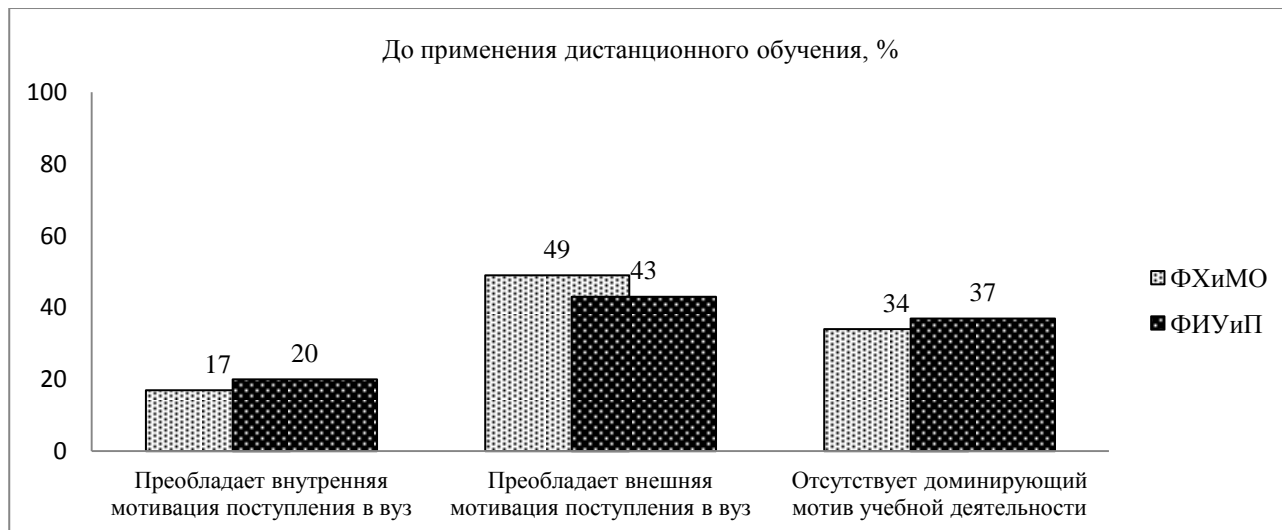


Рисунок 1. – Результаты, полученные в ходе изучения мотивации учения у бакалавров, обучающихся по педагогическому направлению до применения дистанционного обучения

Таблица 2. – Результаты, полученные в ходе изучения мотивации учения у бакалавров, обучающихся по педагогическому направлению после дистанционного обучения в течение 4 месяцев

| Факультет | Преобладает внутренняя мотивация поступления в вуз | | Преобладает внешняя мотивация поступления в вуз | | Отсутствует доминирующий мотив учебной деятельности | |
|-----------|--|----|---|------|---|------|
| | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| ФХиМО | 13 | 45 | 8 | 27,5 | 8 | 27,5 |
| ФИУиП | 14 | 47 | 9 | 30 | 7 | 23 |

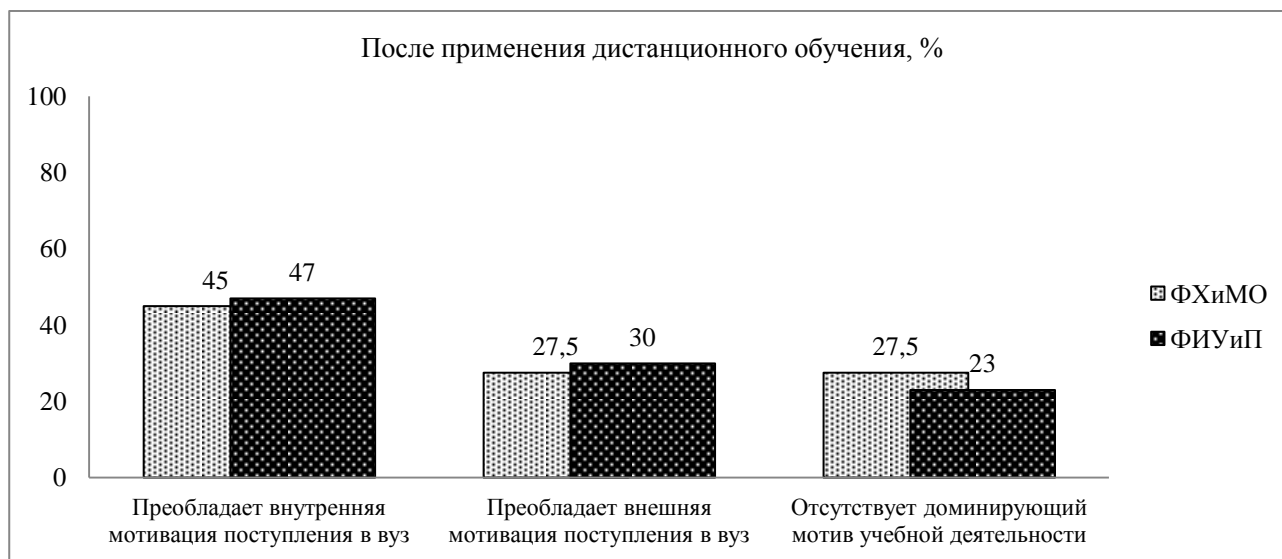


Рисунок 2. – Результаты, полученные в ходе изучения мотивации учения у бакалавров, обучающихся по педагогическому направлению после дистанционного обучения в течение 4 месяцев

Заключение. Проведенное исследование показало, что сравнивая полученные результаты в 1-ой и 2-ой сериях, можно сделать следующие выводы:

1. Несмотря на профиль подготовки у бакалавров, обучающихся по направлению «педагогическое образование», выявлена динамика внутренней мотивации учебной деятельности. Такие студенты стали более активными не только на учебных занятиях, но и в самостоятельном приобретении научных знаний, выполнении творческих работ, создании проектов. Доминирование внутренней мотивации учения влияет на сознательное отношение к общеобразовательным и профильным учебным предметам.

2. Применение разнообразных компьютерных технологий, использование разных обучающих платформ положительно сказались на снижении внешней мотивации учебной деятельности. Тем не менее, остаются студенты, у которых ведущим мотивом учения является карьерный рост, материальное благополучие (учатся ради повышенной стипендии).

3. Безусловно, цифровая образовательная среда способствует уменьшению количества

обучающихся без ярко выраженной мотивации учения. Динамика незначительная, причем у студентов ФИУиП она выше.

Таким образом, цифровая образовательная среда оказывает положительное влияние на формирование внутренней мотивации, особенно у студентов ФХиМО. Многие студенты имеют среднее-специальное образование и ранее обучались в музыкальном училище или музыкальной школе. У них больше интерес в приобретении и углублении профессиональных компетенций, т.е. расширении профессиональных навыков. Тогда как студенты ФИУиП, в основном выпускники школ, при поступлении в вуз менее ориентированы на приобретение профессиональных знаний. Дисциплины, изучаемые на ФИУиП, более предрасположены для применения разнообразных компьютерных технологий при дистанционном обучении.

Для формирования мотивации учения необходимо активнее внедрять при изучении дисциплины в дистанционном формате: видео и аудио лекции; активные методы обучения в записи с последующим обсуждением; тестирование и т.д.

Литература:

1. Национальный проект «Образование» Утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 03.09.2018 №10).

2. Бондарева С.Г. Педагогические условия организации дистанционного обучения в процессе подготовки будущих учителей: на примере курса «История зарубежной педагогики»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.Г. Бондарева. – Барнаул, 2003. – 165 с.

3. Волошина Д.О. Изучение самоактуализации как внутреннего мотива приобретения профессиональных знаний у студентов в ходе обучения в вузе / Д.О. Волошина // Перспективы науки. – 2014. – № 6 (57). – С. 53–55.

4. Гунина Е.В. Психологические аспекты цифровизации высшего образования: сборник научных трудов / Е.В. Гунина // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов / Материалы VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию. – Казань, 2020. – С. 186–190.

5. Елашкина Н.В. Формирование учебной компетенции в условиях дистанционного обучения студентов иноязычному общению: начальный этап языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Елашкина. – Иркутск, 2006. – 199 с.

6. Зимняя И.А. Учебная деятельность как специфический вид деятельности / И.А. Зимняя // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 1. – С. 3–14.

7. Карасик А.А. Разработка модели и программного обеспечения информационно-образовательной среды для организации дистанционного обучения с использованием сети Интернет: дис. ... канд. техн. наук: 05.13.18 / А.А. Карасик. – Екатеринбург, 2004. – 178 с.

8. Малинина И.А. Информационно-методическое обеспечение дистанционного обучения студентов-менеджеров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.А. Малинина. – Н. Новгород, 2005. – 172 с.

9. Неделько Е.Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Г. Неделько. – Магнитогорск, 2007. – 23 с.

10. Пакулина С.А. Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.А. Пакулина. – Челябинск, 2004. – 182 с.

11. Шадчин И.В. К проблеме стимулирования мотивации студентов к научно-исследовательской деятельности в современных условиях / И.В. Шадчин // Инновационное развитие профессионального образования. – 2013. – № 2 (04). – С. 128–132.

References:

1. National project "Education" Approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects (Minutes dated 03.09.2018 No. 10).
2. Bondareva S.G. Pedagogical conditions for the organization of distance learning in the process of training future teachers: based on the example of the course "History of foreign pedagogy": dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.08 / S.G. Bondareva. - Barnaul, 2003. - 165 p.
3. Voloshin D.O. The study of self-actualization as an internal motive for the acquisition of professional knowledge from students during their studies at the university / D.O. Voloshin // Prospects for Science. - 2014. - № 6 (57). - S. 53–55.
4. Gunina E.V. Psychological aspects of digitalization in higher education: collection of scientific papers / E.V. Gunina // Prospects and priorities of teacher education in the era of transformations, choice and challenges / Materials of the VI Virtual International Forum on teacher education. - Kazan, 2020. - S. 186-190.
5. Elashkina N.V. Formation of educational competence in the conditions of distance learning of students in foreign language communication: the initial stage of a language university: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.02 / N.V. Elashkina. - Irkutsk, 2006. - 199 p.
6. Zimnyaya I.A. Educational activity as a specific type of activity / I.A. Winter // Innovative projects and programs in education. - 2014. - № 1. - P. 3-14.
7. Karasik A.A. Development of a model and software for an information and educational environment for organizing distance learning using the Internet: dis. ... cand. tech. sciences: 05.13.18 / A.A. Karasik. - Yekaterinburg, 2004. - 178 p.
8. Malinina I.A. Information and methodological support of distance learning for students- managers: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.02 / I.A. Malinin. - N. Novgorod, 2005. - 172 p.
9. Nedelko E.G. Formation of motivational readiness for professional mobility among university students: author. dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.08 / E.G. Nedelko. - Magnitogorsk, 2007. - 23 p.
10. Pakulina S.A. Adaptive abilities of pedagogical university students: structure, factors and means of development: dis. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.07 / S.A. Pakulin. - Chelyabinsk, 2004. - 182 p.
11. Shadchin I.V. To the problem of stimulating students' motivation for research activities in modern conditions / I.V. Shadchin // Innovative development of vocational education. - 2013. - № 2 (04). - S. 128-132.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Александрова Галина Александровна (г. Чебоксары, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры машиноведения Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», e-mail: pochgru@mail.ru

Васильева Лариса Геннадьевна (г. Чебоксары, Россия), кандидат философских наук, доцент кафедры экономики, управления и права, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», e-mail: largen1109@gmail.com

Филиппова Ирина Владимировна (г. Чебоксары, Россия), кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и основы медицинских знаний, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», e-mail: filip_irina@mail.ru



УДК 37.047

Стратегии привлечения талантливой молодежи в технический университет

Strategies for attracting talented youth to a technical university

Князькина Е.А., Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ, knazek1@mail.ru

Knyazkina E., Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev – KAI, knazek1@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.014

Ключевые слова: талантливая молодежь, мотивация, талант, профориентация, привлечение, успех, стимул, мероприятия технического творчества.

Keywords: talented youth, motivation, talent, career guidance, attraction, success, incentive, technical creativity activities.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью формирования педагогических условий с целью привлечения талантливой молодежи в технический вуз. Разносторонний опыт организации профориентационной работы позволяет оказать содействие в выборе направления и замотивировать абитуриента поступить в технический университет. Проведенный анализ литературных источников, посвященных вопросу организации профориентационной работы в вузе, позволил автору определить ряд профориентационных мероприятий как одно из условий успеха работы в техническом университете. В статье проводится анализ полученных результатов в рамках реализации методов привлечения талантливой молодежи в технический вуз. Раскрыта сущность влияния сотрудников профориентационной работы на формирование мотивации талантливой молодежи. Показана важность активизации применения разносторонних методов профориентации, направленной на развитие мотивации талантливой молодежи с целью поступления в технический университет. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to form pedagogical conditions in order to attract talented young people to a technical university. The versatile experience of organizing vocational guidance work allows you to assist in choosing a direction and motivate an applicant to enter a technical university. The conducted analysis of literature sources devoted to the organization of vocational guidance work at the university allowed the author to define a number of career guidance activities as one of the conditions for the success of work at a technical university. The article analyzes the results obtained in the framework of the implementation of methods for attracting talented youth to a technical university. The essence of the influence of employees of vocational guidance work on the formation of motivation of talented youth is revealed. The article shows the importance of enhancing the use of versatile methods of career guidance aimed at developing the motivation of talented youth in order to enter a technical university. The article is intended for employees of the education system, heads of educational organizations, researchers.

Введение. В условиях интенсивного развития образовательного пространства в России формируется гибкая система непрерывного профессионального образования, обеспечивающая текущие и перспективные потребности социально-экономического развития регионов [1, с.7].

Перед университетами стоит задача разработки и внедрения различных форм сетевого взаимодействия с образовательными

учреждениями различных регионов страны. Вузы напрямую заинтересованы в целенаправленной подготовке и привлечении талантливой молодежи в вуз, где «центром» тяжести выступает профориентационная работа в профильном университете.

Стратегия опережающего образования предполагает такой подход к профориентационной работе, при котором обучающийся имеет высокий уровень

профессионального самоопределения в области технического профиля [2, с.121].

Именно поэтому одним из важнейших направлений профориентационной работы вузов является формирование эффективного взаимодействия технического университета и общеобразовательных учреждений с использованием различных путей в сфере профориентации, направленных на привлечение талантливой молодежи в технический университет.

Применение разнообразных проектов по профориентации позволит обеспечить самоопределение и самореализацию обучающихся, простимулировать их остановить свой выбор на специальностях технического профиля [3, с.63].

Материалы и методы исследования. В статье использованы следующие методы исследования:

- теоретический анализ, который показал, что в профориентационной работе высших учебных заведений существует разнообразное количество методов и способов, направленных на привлечение талантливой молодежи в технический университет; рассматриваются различные пути сетевого взаимодействия в рамках профориентационной работы технического вуза и общеобразовательных учреждений;

- эмпирический анализ – наблюдение и исследование методов профориентационной работы в высшем учебном заведении; проведение эксперимента; классификация и описание результатов исследования проведенного опыта, внедрение их в практическую деятельность технического университета.

Результаты исследования. Координация профориентационной работы технического университета и общеобразовательных учреждений по привлечению талантливой молодежи направлена на решение следующих задач:

- создание системы ранней профессиональной ориентации обучающихся технического вуза, популяризация передовых научных знаний и перспективных профессий;

- развитие школьного олимпиадного движения по ряду образовательных областей, включая метапредметные олимпиады [4, с.329];

- формирование системы дополнительного образования, ориентированной на выявление и привлечение талантливой молодежи в технический вуз.

В рамках исследования в качестве практического опыта была использована площадка Казанского Национального

исследовательского технического университета имени А.Н. Туполева – КАИ.

Реализация совместной профориентационной деятельности технического университета (КНИТУ–КАИ) и общеобразовательных учреждений позволяет создать наиболее эффективные условия для профессионального самоопределения талантливой молодежи, формирования способности выбирать сферу деятельности, оптимально соответствующую личностным особенностям и запросам потенциальных абитуриентов.

В связи с этим был проведен педагогический эксперимент, направленный на мотивацию поступления талантливой молодежи в КНИТУ–КАИ в процессе использования различных методов совместной профориентационной работы технического вуза и общеобразовательных учреждений.

В эксперименте принимали участие обучающиеся 8 – 11 классов физико-математического профиля с различных городов Республики Татарстан и Приволжского федерального округа. Эксперимент прошел в рамках мероприятий, проводимых на базе университета (КНИТУ–КАИ).

Для проведения опытно-экспериментальной работы (ОЭР) были поставлены следующие задачи:

- на констатирующем этапе эксперимента: определить уровень интереса обучающихся к техническим специальностям в КНИТУ–КАИ;

- на формирующем этапе эксперимента: выявить уровень знаний, обучающихся в рамках технического профиля и оценить воздействие совместной профориентационной работы вуза и общеобразовательных учреждений на выбор абитуриента при поступлении в университет;

- на контрольном этапе эксперимента: оценить количество замотивированной талантливой молодежи к специальностям технического профиля и определить позицию КНИТУ–КАИ в рейтинговом показателе качестве приема среди других университетов.

Ежегодно на базе технического университета проходит День Открытых Дверей, в котором принимают участие более 1500 человек. Мероприятие направлено на информирование абитуриентов и их родителей о правилах поступления в КНИТУ–КАИ и предоставление информации об образовательной и научной деятельности вуза.

Проведение подобного рода мероприятий, таких как: День Открытых Дверей, выезды на образовательные выставки и активная работа с общеобразовательными учреждениями,

позволила проявить интерес обучающихся и увеличить количество поданных заявлений в

КНИТУ–КАИ на период с 2018–2020 гг. Обобщенные результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Количество человек (реальных абитуриентов), подавших заявления в КНИТУ–КАИ на очную форму обучения, бюджет/по договору

| Виды НПС | 2018 | 2019 | 2020 |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Технические НПС | 3745 | 3409 | 4423 |
| Социо-гуманитарные НПС | 701 | 572 | 394 |
| <i>Итого</i> | <i>4446</i> | <i>3981</i> | <i>4817</i> |

По данным таблицы видно, что при сравнении текущего периода с предыдущим годами виден прогресс. Социо-гуманитарные направления подготовки значительно отстают от своих «конкурентов». Количество зарегистрированных документов уменьшилось на 178 заявлений. Такие изменения связаны с неактуальностью второго вида направлений подготовки в техническом университете. В совокупности наблюдается положительная тенденция.

Ежегодно университет проводит всероссийские олимпиады и интеллектуальные конкурсы, соучредителями, организаторами и площадкой проведения которых является КНИТУ–КАИ.

Проведение подобных олимпиад позволило КНИТУ–КАИ решить несколько тактических задач:

- выявить у обучающихся способности показывать высокие академические и творческие результаты. Каждый участник конкурса фиксируется в базе данных КНИТУ–КАИ, что важно при дальнейшем взаимодействии с этим обучающимся;
- обеспечить знакомство обучающегося с КНИТУ–КАИ;
- предоставить возможность выдать участникам, призерам и победителям официальные дипломы, предоставляющие им право на начисление дополнительных баллов при поступлении в КНИТУ–КАИ.

По итогам проведения олимпиад за последние три года приняли более 2500 тысяч абитуриентов.

Организуемые олимпиады – это серьезная работа в области профессиональной ориентации обучающихся, поиска наиболее эрудированных, работоспособных, целеустремленных и талантливых молодых людей, привлечения их к различным видам и направлениям научной деятельности [5, с.13].

После окончания олимпиад организаторами была проведена колоссальная работа по привлечению талантливой молодежи в технический университет (КНИТУ–КАИ):

- призер и победитель получает письмо-приглашение от ректора с предоставлением ордера на заселение в общежитие и сертификатом на ежемесячную стипендиальную выплату свыше 700%;
- активная работа проекта «Welcome day», которая направлена на увеличение количества победителей и призеров из перечня олимпиад школьников, выбирающих КНИТУ–КАИ. К участию в летней школе «Welcome day» допускаются победители и призеры олимпиад из перечня олимпиад школьников и всероссийских олимпиад, подтвердившие свой статус (набравшие более 75 баллов ЕГЭ по профильному предмету).

По итогам проделанной работы, в таблице 2 представлено количество зачисленных призеров и победителей всероссийских олимпиад по математике и по физике в КНИТУ–КАИ.

Таблица 2. – Число победителей и призеров олимпиад, зачисленных на 1 курс в КНИТУ–КАИ без вступительных испытаний

| Вуз | 2018 | 2019 | 2020 |
|------------------|-----------|-----------|-----------|
| <i>КНИТУ–КАИ</i> | <i>21</i> | <i>25</i> | <i>24</i> |
| КФУ | 18 | 14 | 11 |
| КГАСУ | 10 | 0 | 1 |
| КГМУ | 9 | 14 | 3 |
| КНИТУ | 0 | 2 | 1 |
| КГЭУ | 2 | 2 | 0 |
| ПГАФК | 13 | 10 | 11 |

Поэтому, на основании численных значений студентов, имеющих особый статус, то есть зачисленных на 1 курс без вступительных испытаний, являющихся победителями и призерами всероссийских олимпиад, в разрезе 7 ведущих университетов Поволжского федерального округа, можно сказать, что КНИТУ–КАИ занимает первое место в рейтинговой системе за последние 3 года. Так же следует отметить, что положительная тенденция наблюдалась не всегда, скачкообразные переходы имели место быть.

Рассматривая стратегию привлечения талантливой молодежи в технический университет, в рамках работы использовались следующие проекты профориентационной работы:

– «День инженерии в КНИТУ–КАИ» – мероприятие, связанное с элементами дополненной и виртуальной реальности.

VR-технологии создают виртуальное пространство, погружающее абитуриентов в мир какой-либо темы, помогая сконцентрироваться на ее изучении. Применение таких технологий позволяет обучающемуся дать непосредственный опыт: уменьшить влияние отвлекающих факторов, препятствующих восприятию информации; объяснить сложные для понимания явления и предметы; окунуться в профессию будущего [6, с.9].

Ученые по всему миру поддерживают применение VR-технологий, способствующих пониманию и запоминанию материала. Любые навыки освоить легче, если тренироваться в интерактивной, трехмерной и практической среде.

Virtual reality – это комплексная технология, позволяющая погрузить человека в иммерсивный мир виртуальности при использовании специализированных устройств [7, с.2].

Виртуальная реальность обеспечивает полное погружение в компьютерную среду, окружающую пользователя и реагирующую на его действия естественным образом. Виртуальная реальность конструирует новый искусственный мир, передаваемый человеку через его ощущения: зрение, слух, осязание и другие. Человек может взаимодействовать с трехмерной, компьютеризированной средой, а также манипулировать объектами или выполнять конкретные задачи. В своей простейшей форме виртуальная реальность включает 360-градусные изображения или

видео. Достижение эффекта полного погружения в виртуальную реальность до уровня, когда пользователь не может отличить визуализацию от реальной обстановки, является задачей развития технологии [9].

В связи с этим использование цифровых технологий позволило запустить на базе технического университета мероприятие «День инженерии», в котором участвовало 180 человек. В рамках данного мероприятия выступал спикер Василий Уткин, который рассказал о создании игр с элементами дополненной реальности. После получения теоретической базы, абитуриенты окунулись в будущие профессии с использованием VR-очков. Благодаря этому престиж профессии растет, следовательно, интерес обучающихся по отношению к техническим специальностям проявится гораздо выше.

– Проектная работа с центром детского творчества – «Технополис» – формирование комплекса творческих мероприятий для абитуриентов университета, включающий экскурсию с целью информирования абитуриентов о правилах приема в вуз, посещение научных лабораторий КНИТУ–КАИ и проведение мастер-классов [8].

– Проект «Лекториум» – платформа работает с программами по поступлению в вуз и профориентации школьников, специализации студентов и повышению квалификации специалистов и школьных учителей. Объединяет образовательную платформу для размещения массовых открытых онлайн-курсов (МООК), профильное издательство по разработке МООК и самый большой открытый видеоархив лекций на русском языке [10].

– Создание онлайн школы в КАИ. Онлайн школа позволит участникам познакомиться с лучшими направлениями подготовки КНИТУ–КАИ для формирования устойчивого интереса к инженерно-экономическим профессиям и помощь выбора своей будущей образовательной траектории.

По итогам проделанной работы проведено исследование участников, посетивших данные мероприятия, 60% обучающихся посещали мероприятия и участвовали во всероссийских олимпиадах, которые проходили на базе КНИТУ–КАИ. Всего в ходе исследования было опрошено 180 человек:

1. На вопрос: «Согласны ли будущие абитуриенты связать свою жизнь с инженерными профессиями?», ответы распределились следующим образом:

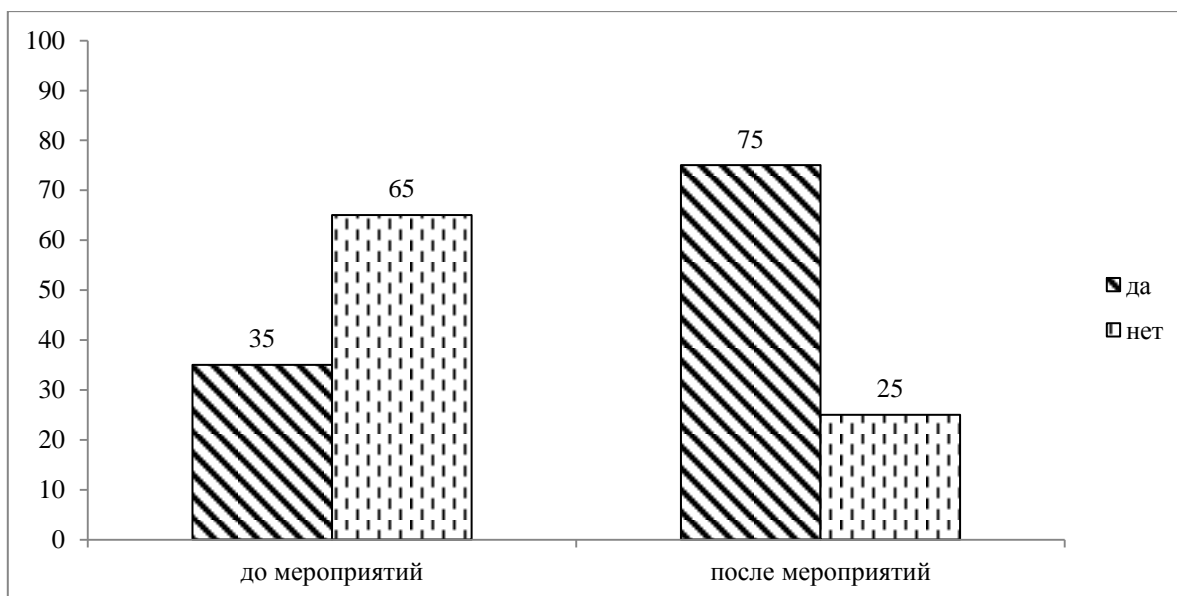


Рисунок 1. – Распределение ответов на вопрос: «Согласны ли будущие абитуриенты связать свою жизнь с техническими специальностями» (%)

Полученные данные свидетельствуют о повышении интереса к техническим специальностям в процессе проведения профориентационной работы.

2. Обучающимся было предложено оценить престиж технических специальностей по 5-бальной шкале:

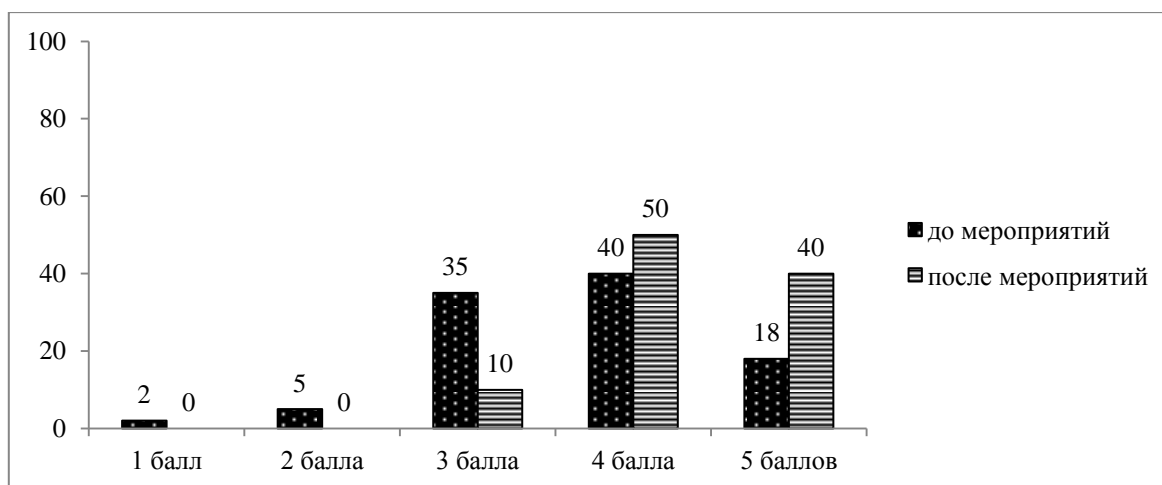


Рисунок 2. – Оценка престижа технических специальностей по версии абитуриентов КНИТУ–КАИ по 5-бальной шкале, в %

Исходя из полученного распределения, был сделан вывод, что в ходе проведенных мероприятий, талантливая молодежь больше узнала о технических специальностях и их

значимости в современном мире и поменяла свое отношение к ним.

3. Сформирован уровень поступления талантливой молодежи к КНИТУ–КАИ:

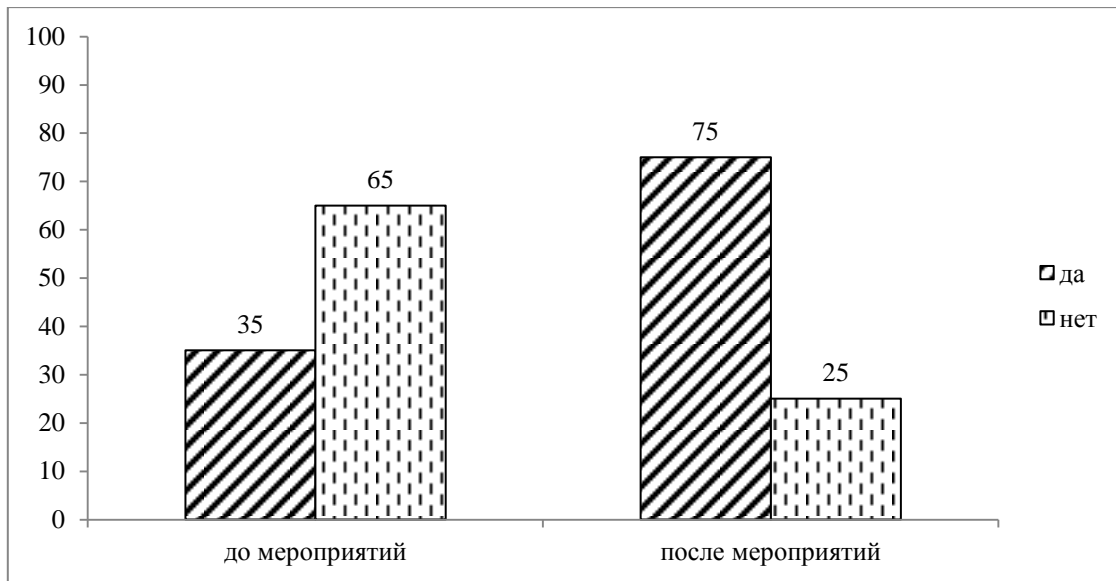


Рисунок 3. – Распределение ответов на вопрос «Рассматриваете ли Вы КНИТУ–КАИ в качестве учреждения для получения высшего образования?» (в %)

Из полученных данных видно, что после проведения данных мероприятий, отношение к техническому вузу обучающихся значительно поменялось.

4. Готовность талантливой молодежи вкладывать свои личные научные достижения в сферу инженерии в КНИТУ–КАИ.

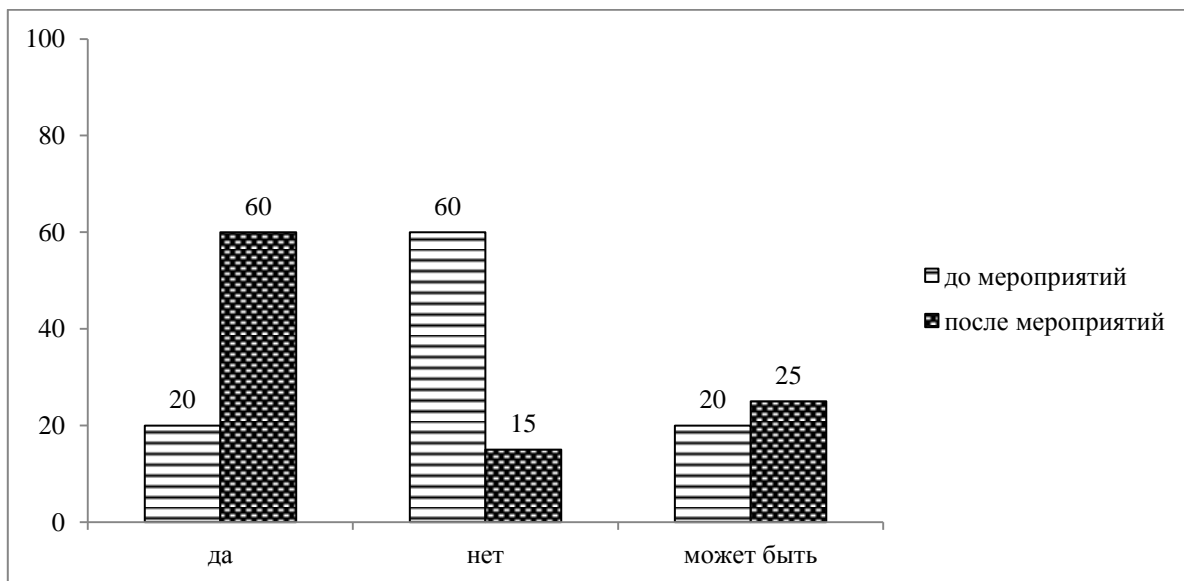


Рисунок 4. – Распределение ответов на вопрос «Готовы ли Вы вкладывать личные научные достижения в сферу инженерии в КНИТУ–КАИ?» (в %)

Отсюда виден итог проведения опроса, что 60% талантливой молодежи готовы вкладывать свои ресурсы в область технического творчества с дальнейшей перспективой поступления в КНИТУ–КАИ.

Заключение. Автором предлагаются следующие стратегии, направленные на привлечение талантливой молодежи в технический вуз: проведение

профоремационных мероприятий, всероссийских олимпиад и конкурсов, проектных работ с центрами детского творчества, которые доказали свою эффективность, где 75% одаренных детей после участия в подобных мероприятиях выбирают технический вуз (КНИТУ–КАИ).

Результаты опытно-экспериментальной проверки показали, что количество поступающей

талантливой молодежи увеличилось на 69,1%. Конкурсная ситуация по зачисленным олимпиадникам среди технических вузов Республики Татарстан города Казани показала максимальное количество зачисленных в КНИТУ–КАИ – 24 абитуриента.

Таким образом, сетевое взаимодействие профориентационной работы технического

университета и общеобразовательных учреждений позволило замотивировать талантливую молодежь получить высшее техническое образование в КНИТУ–КАИ.

Практическая полезность заключается в возможности технологического переноса полученных данных с адаптацией под другое учебное заведение.

Литература:

1. Александров А.Ю. Управление опережающим развитием образовательного пространства / А.Ю. Александров // Вестник НГИЭИ. – 2016. – № 3(58). – С. 7–13.
2. Александров А.Ю. Взаимодействие школы и вуза / А.Ю. Александров // Высшая школа XXI века: альманах. – 2017. – С. 115–125.
3. Троешестова Д.А. Роль вуза в профессиональном самоопределении одаренных обучающихся – будущих кадров для региональной экономики / Д.А. Троешестова // Материалы международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 62–64.
4. Привалов А.Н., Богатырева Ю.И. Информационно-образовательная среда региона как средство поддержки одаренных детей / А.Н. Привалов, Ю.И. Богатырева; под ред. А.Н. Привалова // Информатизация образования – 2018: педагогические аспекты создания и функционирования виртуальной образовательной среды. – 2018. – С. 328–332.
5. Попова Г.Е. Широкопрофильная подготовка специалистов в техническом вузе / Г.Е. Попова. – 2018. – 34 с.
6. Юсупов И.М., Юсупова Г.В. Успех в карьере: интеллект или эмоциональная компетентность? / И.М. Юсупов, Г.В. Юсупова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – № 5. – С. 85.
7. Ясперс К.Т. Философия техники и методологический анализ технических наук / К.Т. Ясперс. – 2019. – 190 с.
8. Киселёв М.Я. Заседание совета по науке [Электронный ресурс] / М.Я. Киселев. – С. 18. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news>
9. Дорожная карта развития «Сквозной» цифровой технологии виртуальной и дополненной реальности [Электронный ресурс]. – С. 50. – Режим доступа: <https://digitech.ac.gov.ru/technologies/>
10. Сони́на Е.А. Фундаментальный курс лекторий [Электронный ресурс] / Е.А. Сони́на. – С. 24. – Режим доступа: <https://www.lektorium.tv>

References:

1. Alexandrov A.Yu. Management of advanced development of educational space / A.Yu. Aleksandrov // Messenger of the NGIEI. - 2016. - № 3(58). - P. 7-13.
2. Alexandrov A.Yu. Interaction between school and university / A.Yu. Aleksandrov // Higher school of the XXI century: almanac. - 2017. - P. 115–125.
3. Troeshestova D.A. The role of the university in the professional self-determination of gifted students - future personnel for the regional economy / D.A. Troeshestova // Materials of the international scientific and practical conference. - 2016. - Pp. 62–64.
4. Privalov A.N., Bogatyreva Yu.I. Information and educational environment of the region as a means of supporting gifted children / A.N. Privalov, Yu.I. Bogatyreva; ed. A.N. Privalova // Informatization of education - 2018: pedagogical aspects of the creation and functioning of a virtual educational environment. - 2018. - P. 328-332.
5. Popova G.E. Broad-profile training of specialists in a technical university / G.E. Popova. - 2018. - 34 p.
6. Yusupov I.M., Yusupova G.V. Career success: intelligence or emotional competence? / I.M. Yusupov, G.V. Yusupova // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. - 2014. - № 5. - P. 85.
7. Jaspers K.T. Philosophy of technology and methodological analysis of technical sciences / K.T. Jaspers. - 2019. - 190 p.
8. Kiselev M.Ya. Meeting of the Council on Science [Electronic resource] / M.Ya. Kiselev. - P. 18. - Access mode: <http://www.kremlin.ru/events/president/news>
9. Roadmap for the development of "Through" digital technology of virtual and augmented reality [Electronic resource]. - P. 50. - Access mode: <https://digitech.ac.gov.ru/technologies/>
10. Sonina E.A. Fundamental course of lectures [Electronic resource] / E.A. Sonina. - P. 24. - Access mode: <https://www.lektorium.tv>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Князькина Евгения Александровна (г. Казань, Россия), заместитель начальника отдела профориентационной работы Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Казанский национальный исследовательский технический университета имени А.Н. Туполева – КАИ, e-mail: knazek1@mail.ru

УДК 378.14

Медиадидактика в on-line базовой геометро-графической подготовке студентов технических вузов

Mediadidactics in on-line basic geometric and graphic training of students of technical universities

Усанова Е.В., Казанский национальный исследовательский технический университет (КНИТУ-КАИ), usanova-helena@mail.ru

Usanova E., Kazan national research technical university (KNRTU-KAI), usanova-helena@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.015

Ключевые слова: медиадидактика, базовая геометро-графическая подготовка, дистанционное обучение.

Keywords: media didactics, basic geometric and graphic training, distance learning.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью анализа эффективности применения медиатехнологий в базовой геометро-графической подготовке инженеров в формате on-line обучения.

Целью статьи является анализ применения технологий медиадидактики в базовой геометро-графической подготовке в условиях on-line обучения. Представлен практический опыт ее применения в интеллектуально интерактивном дистанционном on-line формате. Показано, что результаты такого обучения сопоставимы с результатами, полученными ранее с применением когнитивных проектных методик. В перспективе, с целью повышения эффективности обучения в технических вузах и геометро-графической подготовке в частности, требуются дальнейшие исследования в плане использования более совершенных инструментальных средств, возможностей развития технического творчества с развитием базы творческих заданий, совершенствования технологий обучения графическим дисциплинам. В контексте этих исследований предлагается систематическое повышение квалификации преподавательского корпуса.

Статья предназначена для обсуждения научно-педагогическим сообществом.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to analyze the effectiveness of the use of media technologies in the basic geometric and graphic training of engineers in the on-line training format.

The purpose of the article is to analyze the application of media didactics technologies in basic geometric and graphic training in the conditions of on-line training. The practical experience of its application in an intelligently interactive remote on-line format is presented. It is shown that the results of such training are comparable with the results obtained earlier with the use of cognitive design techniques. In the future, in order to improve the efficiency of training in technical universities and geometric and graphic training in particular, further research is required in terms of using more advanced tools, opportunities for the development of technical creativity with the development of the base of creative tasks, improving the technologies of teaching graphic disciplines. In the context of these studies, a systematic professional development of the teaching staff is proposed.

The article is intended for discussion by the scientific and pedagogical community.

Введение. Принципиальной особенностью проектно-конструкторской деятельности является ее творческий, системный характер, предопределяющий определенный стиль инженерного мышления. Оно отличается от гуманитарного, естественнонаучного и математического и мышления одинаковой значимостью формальной логики и профессиональной интуиции, сочетания научного, художественного и бытового мышления с широкой эрудицией не только в

своей предметной области, но и в экономике, дизайне и многих других, принципиально различных областях. Поэтому актуальность качественного усвоения широкой области знаний в структуре инженерной подготовки [1] студентов технических вузов является одной из основных проблем при их обучении.

Начиная с момента выхода в 1946г. исследований профессора университета Огайо Эдгара Дейла «Аудиовизуальные методы в обучении» (*Edgar Dale, Audiovisual Methods in*

Teaching; переиздания: 1954 г., 1969 г.), где он представил концепцию «Конуса опыта» в обучении, см. рисунок 1, к проблеме эффективности этих методов обращаются всякий раз по мере совершенствования инструментария аудиовизуальных средств. К концу 1970-х годов

на основе концепции Дейла в Национальной тренинговой лаборатории США была разработана новая графическая версия «влияния методов обучения на степень усвоения материала», широко известная как «Пирамида обучения», см. рисунок 2.



Рисунок 1. - Конус опыта



Рисунок 2. – Пирамида обучения

Опираясь на результаты этих исследований, в некоторых странах даже были сделаны выводы о том, что в обучении наиболее только эффективны активные методы с низким уровнем абстракции, сократив при этом время лекционного обучения. Но схемы эти, полагаю, следует понимать только как описательные модели, а не предписание, как правильно планировать обучение, так как они никак не соотносятся с личностными способностями обучающихся к запоминанию и обучению. Под влиянием «бытия» в среде готовых видеообразов (начиная с ТВ), определяющих сознание и не способствующих

развитию собственного образного пространственного воображения, способности личности тоже меняются.

Задача технических вузов не только дать студентам знания, умения и навыки владения, но и обеспечить при этом формирование и развитие самостоятельного, творческого и инициативного освоения обучающего материала, активного участия в процессе обучения, где студент выступает как субъект взаимодействия с участниками образовательного процесса, а не только как объект их педагогического воздействия. При этом основным трендом

повышения эффективности (качества, интенсивности, экономичности) обучения с использованием когнитивных технологий в *on-line* базовой геометро-графической подготовке [2] выступает медиадидактика, востребованность в которой резко возросла в последнее время.

В процессе приобретения знаний и навыков владения ими в области графических дисциплин в медиадидактике существенную роль играют технологии подачи обучающей информации, ориентированные на развитие пространственного мышления, запоминание обучающей информации с целью формирования устойчивых навыков владения ею в практической деятельности. Актуальность исследования форм и приемов подачи информации с тем, чтобы ее надежно запомнили и научились рационально использовать в конструкторской практике, является предметом обсуждения участников всех конференций по графическим дисциплинам [3, с.91] и специалистов [4-8 и др.].

Целью данной статьи является анализ применения технологий медиадидактики в базовой геометро-графической подготовке в естественных условиях дистанционного *on-line* обучения.

Материалы и методы исследования. В основе медиадидактики в базовой геометро-графической подготовке заложены методы и идеи инструментария современных медиатехнологий, позволяющих сделать его более эффективным и результативным. Для базовой подготовки в обучающей медиаинформации должны учитываться следующие психолого-педагогические положения и рекомендации.

1. *Надежность запоминания.* Используется интерактивный обучающий материал с диаграммами и графиками, видеороликами, слайдами с *PPT*-анимацией. Для лучшего запоминания применяется современный прием – анимационная ретроспекция: появление, исчезновение, еще неоднократное повторение порций обучающей информации. Это позволяет закрепить пройденный материал и проверить адекватность его запоминания и усвоения самому обучающемуся самостоятельно, повышая мотивацию к обучению.

В 1885г. Герман Эбинхаус вывел кривую зависимости забывания текста [9, с.90]. При активном 5-и кратном повторении, извлекая из памяти, припоминая, можно восстановить прочитанную информацию. Но для работы с визуальной информацией как более насыщенной и обладающей большей, чем текст, ассоциативной силой, рекомендации Эбинхауса в контексте регулярности повторений могут

корректироваться приемами, повышающими и поддерживающими уровень внимания при восприятии, лучшей организацией запоминания с помощью:

- структурирования материала, используя СЛС, таблицы, диаграммы на основе логических связей и с учетом психологии восприятия;
- выделения смысловых групп, установления внутригрупповых отношений между элементами и межгрупповых связей;
- придания материалу эмоциональной окраски, включая его в интеллектуальную деятельность;
- давая установку на запоминание;
- организуя элементы в целые, смысловые (логические) структуры;
- предъявляя один и тот же материал, предназначенный для запоминания, в различных формах;
- давая новый материал в строгой логической последовательности, обращая внимание обучающихся на его логическую структуру;
- чередуя визуальную информацию с аудиоинформацией (не вместе!);
- изменяя на короткое время темп работы, яркость цветов, громкость звука.

2. *Основные психофизиологические особенности восприятия.* Органы чувств улавливают ограниченное количество сообщений. Мозг испытывает информационную перегрузку, если не может осуществить выбор среди слишком большого количества сигналов. Функциональные возможности мозга индивидуальны и предопределены природой, поэтому в подготовке обучающего материала учитываются особенности восприятия:

- выбор информации, поступающей в мозг, избирателен: существенно зависит от потребностей и интересов обучающегося, так как любая деятельность всегда связана с потребностью;
- содержание восприятия зависит от поставленной перед обучающимся задачи и мотивации его деятельности. На содержание восприятия также влияют установки воспринимающего, эмоции;
- результаты точности работы на экранах с желтым фоном и зеленым в течение продолжительного времени (после 3 часов работы) показали меньшие потери точности восприятия на экранах с желтым фоном. Желтый фон сосредотачивает;
- чем больше внимание привлечено новизной, сложностью или интенсивностью

информации, тем больше вероятность того, что она будет воспринята и запомнится;

- монотонность, шаблонность информации понижает устойчивость внимания, приводит к снижению мыслительной активности;

- чрезмерная простота или сложность материала может привести к снижению внутренней мотивации.

3. *Использование цвета на экране.*

Гармоничные цветовые сочетания, удовлетворяющие эмоционально-мотивационную сферу, цветовое оформление – все это помогает лучшему запоминанию информации. Ряды гармонических сочетаний при работе с обучающей информацией на экране состояются из 2-х, 3-х, реже – из 4-х цветов. Большое количество цветов в кадре приводит, как правило, к дисгармонии. С увеличением дистанции различимость воспринимаемых цветовых сочетаний ухудшается. В лекции для сообщения этой информации используется изображение стрелки, закрашенной в цвета убывания различимости в зависимости от расстояния.

Спектральная чувствительность глаза: на концах спектра чувствительность зрения падает. Низкая чувствительность зрения к синим цветовым тонам делает синий цвет особенно эффективным для использования в качестве фона. Белый шрифт на синем фоне – значение фона как бы теряется из-за низкой чувствительности к синему цвету. В ощущении изображения будет доминировать белый шрифт. Также следует помнить:

- наиболее значимую информацию в учебном кадре необходимо представлять, используя основные цвета (красный, зеленый, голубой – RGB);

- использование смешанных цветов (типа «малиновый») и цветов с пониженной яркостью («синий») на периферии экрана при высоких требованиях к точности изображения нежелательно;

- противоположные по цветовому кругу цвета создают резкие контрасты, образуя сильные устойчивые эффекты;

- активные цвета (желтый и красный) всегда имеют перевес над пассивными (синий и зеленый), поэтому они желательны только в небольших дозах, например, для акцентов;

- желтый и красный фиксируются в памяти гораздо глубже;

- статичные цвета, способные уравновесить, успокоить, отвлечь от возбуждающих цветов: чисто-зеленый, оливковый, желто-зеленый;

- цвета глухих тонов, не вызывающих раздражения – серые, гасит их – белый, помогающие сосредоточиться – черный, желтый;

- теплые темные тона (коричневые), стабилизируют раздражение, действуют инертно, вяло;

- охра смягчает рост раздражения; коричневый, землистый – стабилизирует; темно-коричневый – смягчает возбуждение;

- холодные, темные цвета, изолирующие и подавляющие раздражение: темно-серый, черно-коричневый, темно-зелено-синий.

4. *Развитие пространственного мышления.*

Автор не располагает данными целенаправленного отбора абитуриентов технических специальностей и направлений по признаку наличия пространственного мышления. В вузах он просто не проводится. Развитие этого вида мышления начинается с 3 – 4 лет, и оно тесно связано с памятью. К сожалению, среда обитания малочитающей молодежи не стимулирует развития воображения, образного и пространственного мышления. У большей части студентов просто не имеется того, что предполагается развивать, применяя технологии медиатеchnологии, хотя даже после 30 лет человек может существенно улучшить свои способности представления образов в пространстве.

Используя эти рекомендации в медиатеchnологии, следует исходить из индивидуальности восприятия каждого обучающегося. В период самоизоляции в условиях пандемии создалась естественная возможность осуществить обучение с применением медиатеchnологий в дистанционной базовой геометро-графической подготовке и проанализировать их влияние на формирование навыка владения полученными знаниями на примере практического решения графических задач на очно проведенном экзамене.

Результаты исследования.

Цель исследования заключалась в том, чтобы отследить влияние различных техник визуализации содержания обучающего материала на формирование в результате его усвоения базовых навыков владения формообразованием изделий технической формы с использованием инструментов CAD-систем.

Участвовала выборка из студентов Института радиоэлектроники и телекоммуникаций (ИРЭТ – 329чел.) и Институт компьютерных технологий и защиты информации (ИКТЗИ – 84чел.) КНИТУ–КАИ им. А.Н.Туполева. Всего 18 групп (413 студентов). Лекции во всех группах в течение первого семестра 2020/2021уч.г. проводились автором в *on-line* формате. Практические занятия

в группах специалитета (5 групп) проводились автором, в остальных группах другими преподавателями тоже *on-line* с использованием обучающего материала автора. В содержательно-процессуальной модели формирования базового уровня геометро-графической компетентности [10, с.61] используется разработанный автором ЭУМК, обучающий материал которого: лекции, практические занятия, пособия к самостоятельной работе студента и т.д. – построен, в основном, на структурно-логических схемах (СЛС) с фреймами [2]. Кроме того, что все материалы выставлены в *Blackboard*, в условиях пандемии каждому студенту весь материал в начале семестра выдан в электронном виде, и студенты сами выбирали комфортные для себя форматы его подачи.

В обучении инженерному конструкторскому творчеству важно сочетание чувственного опыта с развитием понятийного аппарата. СЛС с фреймами в плане обучающего воздействия подтвердили надежность развития понятийного аппарата множеством исследований [2;10 и др.] и используются автором в течение нескольких лет. Повышение информативности обучающего материала в каждом фрейме обеспечивается рациональным построением визуального воздействия учебных элементов, иллюстрируемых видеороликами, презентациями с озвучиванием пояснений, сопровождаемых курсором на экране с учебным видео. В плане чувственного опыта основные преимущества

учебных видеороликов, презентаций и других графических средств представления обучающей информации состоят в повышении информационной плотности путем представления наглядности в динамике, в интегрированном воздействии на визуальную, звуковую, логическую, ассоциативную и другие виды памяти. При работе с экраном при этом габаритные размеры изображения в обучающем материале располагались с учетом поля зрения, см. рисунок 3, и рекомендаций по использованию цвета, см. рисунок 4. На экране важен не только благоприятный размер, но и определенное размещение (компоновка) особо важных элементов в композиции изображений. Взгляд концентрирует внимание на достаточно небольшой зоне, а остальную, ближе к краям, как бы размывает, и на самом деле мозг просто отмечает эту информацию. Усиление степени восприятия при этом индивидуально и во многом связано с эмоциональной насыщенностью любой инфографики.

В соответствии с личностными предпочтениями при визуальном восприятии обучающего материала студенты сами выбирают для обучения статичные слайды, видеоролики, текстовые описания и т.д. В период самоизоляции отследить предпочтения предполагалось при опросе на экзаменах, которые проводились лично автором во всех группах в очном формате.



Рисунок 3. – Учет поля зрения при работе с экраном монитора.
Центр изображения располагают чуть выше центра экрана

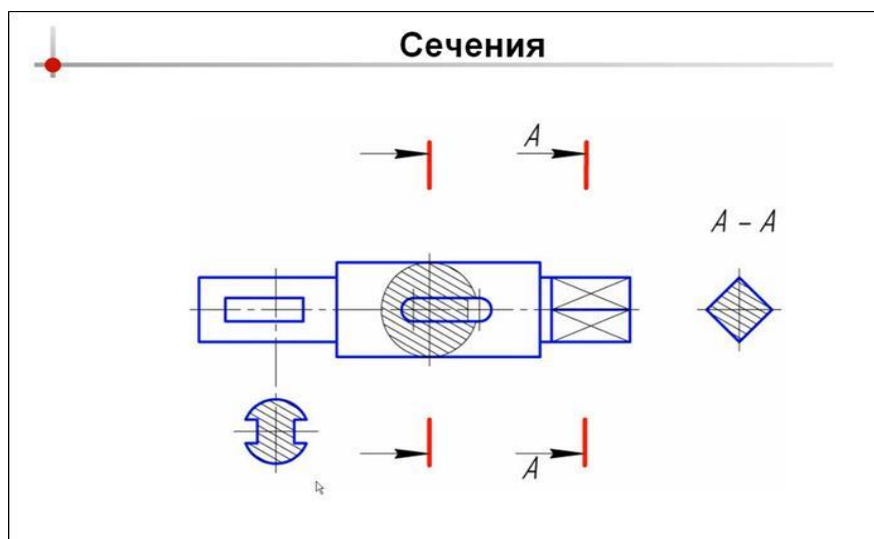


Рисунок 4. – Объяснение на экране с закадровым голосом и передвижением курсора

По программе в конце семестра в этих группах полагаются экзамены. Из 413 студентов не явились 61 (иногородние и иностранные студенты занимались дома, не все смогли

подъехать к экзаменационной сессии). Качественный характер результатов экзаменов представлен на рисунке 5.



Рисунок 5. – Результаты экзаменов

Конечные результаты мониторинга когнитивного компонента в баллах: средние 30,5%, хорошие 45,8%, отличные 23,7%. Они сопоставимы с данными эксперимента по решению когнитивных задач проблемно-ориентированной проектной деятельности (23,7%, хорошие 45,8%, средние 30,5%) [2], которые также сопровождалось применением медиатехнологий.

Заключение. Если ранее автор использовал медиатехнологии с акцентом на самоподготовку, то условия пандемии явились испытанием на готовность к дистанционной медиадидактике научно-педагогического сообщества всей страны [11]. Для заинтересованных преподавателей своего вуза лекции в направлении медиатехнологий несколько лет назад автором

читались в CAD/CAM-центре КНИТУ–КАИ. Для выбора индивидуально необходимого обучающего материала необходимо, как минимум, его наличие. Эта задача автором решается в психолого-педагогическом контексте. Выбор материала в комфортной для себя форме осуществляется самими студентами в соответствии со своими предпочтениями, решая задачу его адаптации к собственной обучаемости самостоятельно.

По результатам проделанной автором работы можно сделать следующие основные выводы:

1. Использование приемов, рекомендуемых специалистами в области инженерной психологии и графического дизайна [8;9] и проверенных автором в многолетней практике, в условиях дистанционного обучения в базовой

геометро-графической подготовке с использованием медиатехнологий, дало результаты, подтверждающие позитивную роль медиадидактики в области технического образования. Новизна подхода состоит в том, что автор использует обучающий материал, нацеленный на формирование когнитивных механизмов познания студентов, необходимых для профессионального роста будущего инженера в условиях цифрового производства. Широкий диапазон педагогических перспектив такого подхода в обучении графическим дисциплинам в технических вузах не вызывает сомнений.

2. В перспективе, с целью повышения эффективности обучения в технических вузах и геометро-графической подготовки в частности, постоянно будут требоваться дальнейшие исследования в плане использования более совершенных инструментальных средств, возможностей развития технического творчества с развитием базы творческих заданий, совершенствования технологий обучения геометро-графическим дисциплинам. В контексте этих исследований предлагается реализовывать постоянно действующие курсы повышения квалификации преподавателей.

Литература:

1. Горнов А.О. Основные положения концепции естественной структуры инженерной подготовки (Natural occurring Learning - NL) / А.О. Горнов, Л.А. Шацилло // Образование и саморазвитие. - 2013. - № 4(38). - С. 30-36.
2. Усанова Е.В. Когнитивные технологии в on-line базовой геометро-графической подготовке студентов технических вузов / Е.В. Усанова // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 6(143). - С. 69-75.
3. Усанова Е.В. Методологические основания интеграции базовой геометро-графической подготовки студентов в технических вузах / Е.В. Усанова // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 5(142). - С. 90-96.
4. Боумен У. Графическое представление информации / У. Боумен - М.: Мир, 1971. - 225 с.
5. Каптерев А. Мастерство презентации. Как создавать презентации, которые могут изменить мир / А. Каптерев; пер. с англ. С. Кировой. - М.: Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2012. - 336 с.
6. Роэм Д. Визуальное мышление. Как продавать свои идеи при помощи визуальных образов / Д. Роэм - М.: Манн,

- Иванов и Фербер, Эксмо, 2013. - 300 с.
7. Роэм Д. Рисуи, чтобы победить: проверенный способ руководить, продавать, изобретать и обучать / Д. Роэм. - ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2018. - 175 с.
8. Яцок О. Основы графического дизайна на базе компьютерных технологий / О. Яцок. - СПб.: БХВ-Петербург, 2004. - 240 с.
9. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко // Высшее образование. - 2-е изд., перераб. и доп. - Ростов н/Д: «Феникс», 2004. - 512 с.
10. Рукавишников В.А. Базовая геометро-графическая подготовка специалистов в области техники и технологии: монография / В.А. Рукавишников, Е.В. Усанова. - Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2018. - 126 с.
11. Тихонов-Бугров Д.Е. Дистанционная любовь или обучение графическим дисциплинам в условиях пандемии / Д.Е. Тихонов-Бугров, С.Н. Абросимов // Геометрия и графика. - 2020. - Т.8. - № 3. - С. 44-51.

References:

1. Gornov A.O. The main provisions of the concept of the natural structure of engineering training (Natural occurring Learning - NL) / A.O. Gornov, L.A. Shatsillo // Education and self-development. - 2013. - № 4(38). - S. 30-36.
2. Usanova E.V. Cognitive technologies in on-line basic geometric-graphic training of students of technical universities / E.V. Usanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 6(143). - S. 69-75.
3. Usanova E.V. Methodological foundations for the integration of basic geometric-graphic training of students at technical universities / E.V. Usanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 5(142). - S. 90-96.
4. Bowman W. Graphic presentation of information / W. Bowman - M.: Mir, 1971. - 225 p.
5. Kapterev A. Mastery of presentation. How to create presentations that can change the world / A. Kapterev; per. from English S. Kirov. - M.: Mann, Ivanov and Ferber, Eksmo, 2012. - 336 p.
6. Roehm D. Visual thinking. How to sell your ideas using visual images / D. Roeme - M.: Mann, Ivanov and Ferber, Eksmo, 2013. - 300 p.

7. Roehm D. Draw to win: a proven way to lead, sell, invent and teach / D. Roehm. - LLC "Mann, Ivanov and Ferber", 2018. - 175 p.
8. Yatsyuk O. Fundamentals of graphic design based on computer technologies / O. Yatsyuk. - SP-b.: BHV-Petersburg, 2004. - 240 p.
9. Stolyarenko L.D. Psychology and pedagogy for technical universities / L.D. Stolyarenko, V.E. Stolyarenko // Higher education. - 2nd ed., Rev. and add. - Rostov n/a: "Phoenix", 2004. - 512 p.
10. Rukavishnikov V.A. Basic geometric-graphic training of specialists in the field of engineering and technology: monograph / V.A. Rukavishnikov, E.V. Usanova. - Kazan: Kazan. state energ. un-t, 2018. - 126 p.
11. Tikhonov-Bugrov D.E. Remote (distance) love or teaching graphic disciplines in a pandemic / D.E. Tikhonov-Bugrov, S.N. Abrosimov // Geometry and Graphics. - 2020. - T.8. - № 3. - S. 44-51.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Усанова Елена Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры Машиноведения и Инженерной графики, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ», e-mail: usanovahelena@mail.ru

УДК 378.147

Повышение практической значимости триады Points, Badges, Leaderboards в образовательном процессе

Increasing the practical significance of the Points, Badges, Leaderboards triad in the educational process

Панарина С.Н., Тюменский государственный университет, *s.n.panarina@utmn.ru*

Сапожникова А.В., Тюменский государственный университет, *a.v.sapozhnikova@utmn.ru*

Яковлева Н.Л., Тюменский государственный университет, *n.l.yakovleva@utmn.ru*

Panarina S., University of Tyumen, *s.n.panarina@utmn.ru*

Sapozhnikova A., University of Tyumen, *a.v.sapozhnikova@utmn.ru*

Yakovleva N., University of Tyumen, *n.l.yakovleva@utmn.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.016

Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ «Моделирование и измерение человеческого капитала и формы его проявления в контексте цифровизации экономики: ресурсы, потоки, институты» (договор 19-29-07131).

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, геймификация, игровые механики, мотивация, модель PBL.

Keywords: higher professional education, gamification, game mechanics, motivation, PBL model.

Аннотация. Статья посвящена вопросам совершенствования игровых методик в образовательном процессе вуза. Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации процесса обучения в соответствии с задачами цифровизации образования. Анализируются проблема и возможности использования компонент PBL (Points, Badges, Leaderboards) в образовательном процессе. Показано, что существующие механизмы применения указанных компонент не в полной мере отвечают целям и задачам внедрения геймификации как средства повышения мотивации в учебной деятельности. В связи с этим целью работы является разработка системных подходов и механик для повышения практической значимости и переосмысления элементов триады PBL в образовательном процессе вуза. Предложена модификация компонент PBL, позволяющая увеличить вовлеченность студентов в процесс обучения. Полученные результаты могут быть интересны преподавателям вузов, использующим в своей профессиональной деятельности игровые технологии.

Abstract. The article is devoted to the issues of enhancing game techniques in the educational process of the university. The relevance of the study is due to the need to modernize the learning process in accordance with the tasks of digitalization of education. The problem and possibilities of using PBL components (Points, Badges, Leaderboards) in the educational process are analyzed. It is shown that the existing mechanisms for using these components do not fully meet the goals and objectives of introducing gamification as a means of increasing motivation in educational activities. In this connection, the aim of the work is to develop systemic approaches and mechanics to increase the practical significance and rethink the elements of the PBL triad in the educational process of the university. A modification of the PBL components is proposed to increase student involvement in the learning process. The results obtained may be of interest to university teachers who use gaming technologies in their professional activities.

Введение. Стремительное развитие информационного общества влечет трансформацию образовательных технологий и предоставляет разнообразные возможности для совершенствования учебного процесса. Это необходимо для современного образования, так

как, несомненно, что именно оно становится одним из главных движущих факторов развития человеческого капитала.

Использование традиционной модели обучения характерно для подавляющего большинства современных российских

университетов. В то же время простая запись лекций под диктовку и отработка формальных задач и упражнений на семинарских занятиях совсем не повышают качество образования. Возможность нивелировать указанный недостаток представляется внедрением игрофикации в образовательный процесс вуза [1].

Материалы и методы исследования.

Поскольку игра – один из видов деятельности, потребность в котором присуща большинству людей, использование игровых методик в педагогической практике изучается достаточно давно. Игровая форма способствует упрощению изучения учебных предметов, помогает лучше их понимать, и при этом интересно проводить учебное время [2]. Игровые технологии в образовательном процессе позволяют развивать творческий потенциал студентов, являются средством самоконтроля обучающихся [3].

Геймифицированный учебный процесс может обеспечить получение актуальной обратной связи от обучающегося, что, в свою очередь, позволит оперативно корректировать процесс освоения дисциплины [4]. А всеобщая и уже необратимая цифровизация всего, в том числе и образования, предоставляет обширные возможности для улучшения образовательного процесса и поиска новых технологий в обучении [5].

С одной стороны феномен игры в обучении не нов и достаточно хорошо изучен педагогами, но, с другой стороны, появление нового, так называемого, поколения «цифровых аборигенов», способствует его актуализации в настоящее время. Представители поколения Z воспринимают информационные потоки достаточно быстро, занимаются несколькими делами одновременно, им нужна мгновенная обратная связь и различного рода достижения в виде наград, а это все реализуемо в процессе игровых обучающих технологий. Игровые технологии имеют большой педагогический потенциал, их использование в обучении усиливает мотивацию студентов в обучении и повышает качество усвоения материала [6].

Модель геймификации PBL является базовой моделью. И хотя данная модель обеспечивает высокий уровень обратной связи (очки), визуализации достижений участника (значки), а таблица лидеров наглядно демонстрирует рейтинг участников, она не учитывает область применения геймификации [7].

Отдельные компоненты модели используются в различных областях. Очки – для начисления премиальных выплат сотрудникам фирм или в виде баллов в балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студентов университетов.

Значки – для награждения работников, а таблицу лидеров можно использовать для выявления лучших сотрудников и оформления доски почета.

Существующие подходы к геймификации в образовании и использованию MOOC в основной массе опираются на очень поверхностные и абстрактные реализации таких игровых компонентов, как баллы, бейджи и лидерборды, которые составляют так называемую триаду PBL (Points, Badges, Leaderboards). Анализируя механизмы применения этих компонентов в работах [8-10], видим, что применение игровых очков/баллов, бейджей и списков лидеров в том виде, в котором они сейчас существуют, не отвечает в полной мере целям и задачам внедрения геймификации как средства повышения мотивации в целом к образовательному процессу.

Целью работы является разработка системных подходов и механик для повышения практической значимости и переосмысления элементов триады PBL в образовательном процессе вуза.

Элементы триады PBL являются важными и обязательными составляющими компонентами игры. Очки или баллы показывают достижения и прогресс игроков, позволяют их сравнивать между собой, вести необходимую статистику. Бейджи добавляют игрокам статусность и дополнительные, уникальные в своем роде, возможности, мотивируют к зарабатыванию новых бейджей с целью их коллекционирования. Они являются наглядным показателем успешности прохождения локальных и глобальных этапов игры. Лидерборды или списки лидеров призваны демонстрировать место игрока среди других участников игры и мотивировать игрока на более высокие результаты.

В контексте применения геймификации в образовательном процессе, именно эти компоненты являются самыми универсальными. Существует несколько десятков основных общепризнанных механик игры, однако применять их к отдельным образовательным дисциплинам достаточно сложно. Необходимо провести колоссальную работу, чтобы выстроить логику изучения дисциплины в игровую форму, и при этом часто нет принципиальной возможности использовать те или иные механики игры.

Применение же триады PBL возможно в изучении любой дисциплины. В настоящее время в большинстве своем применение элемента P (Points) является формальным, прямым отражением баллов итоговой аттестации. Элемент B (Badges) также в большинстве случаев является совершенно бесполезным, не имеющим

никакого, кроме псевдостатусного, значения. Оценка полезности данных компонент игрофикации [9], данная студентами, не оправдала ожидаемый результат при разработке геймификации курса. Использование в такой форме триады PBL должно быть ориентированно на высоко мотивированных игроков, которыми могут являться магистранты, люди, получающие дополнительное образование, повышающие квалификацию и т.п.

Если же рассматривать в качестве игрока – студента, особенно младших курсов, то существующая форма использования элементов триады более половины студентов оставляет безучастной, не повышая их мотивацию, как к участию в игре в частности, так и к образовательному процессу в целом.

К основным задачам исследования можно отнести выявление возможностей и механизмов повышения эффективности использования триады PBL для большей мотивации и вовлеченности студентов ВУЗа в игровую форму обучения по разным образовательным дисциплинам, считая данную форму наиболее универсальной, подходящей практически для любых образовательных программ. При этом мы имеем четкое понимание того, что одной только игрофикации не достаточно для достижения целей и задач высшего образования в целом.

Преимущества использования в образовательной деятельности сбалансированной игры неоспоримы.

К преимуществам внедрения корректного геймификационного подхода в образовании можно отнести:

- Согласование целей игры с потребностями современного образования, когда теоретический аспект игры предполагает получение соответствующих знаний, а практический – предполагает применение этих знаний в игровых ситуациях, моделирующих реальные.

- Отсутствие противоречий между абстрактным характером игры и реальными задачами, требующими решение.

- Возможность глубокого осмысления поставленных в игре проблем и методов их решения.

- Соответствие игры логике изучения темы/раздела/дисциплины, поддержание междисциплинарных связей.

- Высокая степень вовлеченности участников игры в образовательный процесс.

- Наличие социального взаимодействия, способствующее в дальнейшем к совместной профессиональной деятельности и общению.

Развитие такой важной компетенции как умение работать в команде проявляется в большей степени при наличии групповых сценариев в игре.

- Обеспечение в игровой форме разными способами запоминания и воспроизводства полученных знаний (ассоциативное, логическое, механическое запоминание).

Результаты исследования. Прежде чем вовлекать студентов в игровой учебный процесс, необходимо адаптировать модель PBL к образовательному процессу.

Основной идеей переосмысления использования триады PBL явилось повышение фактической, реальной значимости её компонент.

Мы разделили компоненту «points» на две составляющие: рейтинговые баллы и «кешевые» баллы.

Интерпретация рейтинговых баллов остается неизменной и является фактической оценкой изучения методической единицы дисциплины.

Новизной же в модели является введение «кешевых» баллов, которые являются своего рода валютой, используемой в инфраструктуре образовательного учреждения и внутри образовательного процесса для получения реальных бонусов-достижений и даже материального поощрения.

Способы получения «кешевых» баллов формируются параллельно с получением рейтинговых баллов за использование дополнительных игровых механик.

К дополнительным игровым механикам предлагаем относить:

1. Мини-игры, в том числе на основе пройденного материала. Например, аналог карточной игры «найди пару», где в качестве пары рассматриваются связанные сущности или объекты (наименование – определение, наименование – формула, причина – следствие, и т.п.). Так, при изучении темы «Дифференциальное исчисление функций» пара – функция и ее производная. Поиск объектов, соответствующих заданным критериям, а именно из множества представленных объектов необходимо найти нужные, но для задействования ассоциативных механизмов запоминания каждый набор дополнять одним уникальным объектом реального мира. Очень важно, что при использовании сетевых информационных образовательных систем, мини-игры могут быть групповыми, а это добавляет азарта и интереса к игре.

2. Решение дополнительных заданий базового уровня. Выполнение данного типа заданий направлено на повышение

механического запоминания и отработки навыков.

3. Решение заданий повышенной сложности. Предполагает изучение дополнительного материала, например альтернативных способов решения задач и их практическое применение. Например, применение различных критериев согласия для проверки гипотезы о подборе теоретического распределения.

4. Повышение вовлеченности в игру. Получение дополнительных «кешевых» баллов за регулярность посещения информационно-образовательной среды (игры). Например, при регулярном посещении игровой образовательной среды игрок защищает свои «кешевые» баллы, и имеет возможность забрать часть баллов у игроков, которые своевременно не посетили игру. Механизм игры должен быть устроен таким образом, что при каждом вхождении в игру игрок информировался бы о прогрессе в текущих краткосрочных и долгосрочных перспективах.

Игрок обязательно должен иметь возможность потратить свои «кешевые» баллы. Очень важно, чтобы эти возможности были реально полезными в образовательном процессе или даже имели материальное воплощение.

Один из самых простых способов потратить «кешевые» баллы, это их разовый перевод в небольшое количество рейтинговых баллов по дисциплине.

Другие возможности в образовательном процессе:

- Плюс 1 балл на экзамене по дисциплине.
- Второй билет.
- Только теоретические вопросы.
- Использование своих конспектов на зачете/экзамене.

– 1 Шпаргалка (любая информация на листе А6/А7).

Материальные возможности:

– Получение продукции с фирменной символикой образовательного учреждения (ручки, футболки, блокноты, флешки, кружки).

– Небольшие порции снеков/напитков в буфете или столовой.

– Использование специальных возможностей материальной базы учреждения как то печать документов, время доступа к лабораторному оборудованию в личных целях, использование 3D-принтеров (сканеров) и т.п.

Реальная значимость компонента «бейдж» или «достижение» тоже должна быть повышена. Наравне со статусными «бейджами» за статистические достижения (самый быстрый,

решил самое сложное задание и т.п.) должны быть введены «бейджи», дающие возможность определенных действий.

Примеры:

– Фанат дисциплины – обладатель получает повышенные баллы за работу на практических и семинарских занятиях.

– Душа компании – возможность подарить дубликат своей привилегии (полученной за «кешевые» баллы) любому участнику игры.

– Замечательный сосед – приходит с другой группой.

– Медиум – подсказка педагога на контрольных мероприятиях.

Количество «бейджей» одного вида должно быть строго ограничено, чтобы не допустить обесценивания заслуги. «Бейджи» так же могут быть переходящими (заслуга за лидерство по какой-либо характеристике).

Практическое применение более значимых компонент «баллы» и «бейджи» автоматически повышает значение третьей компоненты – «лидербордов». Доступ к информации о полученных участниками реально значимых «кешевых» баллов и «бейджей», непосредственно влияющих на персональный прогресс обучающего процесса, дает дополнительный и очень мощный толчок соревновательного процесса при обучении.

Индивидуальное сквозное ранжирование посредством рейтинговых баллов может присутствовать в системе оценок, но целесообразнее, если доступно оно будет только контролирующим и корректирующим подсистемам. Это связано с тем, что мотивационная составляющая индивидуальных рейтингов положительная только если участник находится в верхней части лидерборда (от первой четверти до трети), нейтральная – в средней части и нейтрально-отрицательная – в нижней.

Положительный эффект применения механики «лидерборды» более выражен в коротких командных событиях, результат которых зависит от вклада каждого участника команды. Во-первых, каждое событие – новая возможность продемонстрировать себя, свои навыки от «нулевой» точки, минимизируя влияние прошлого опыта побед и поражений, а во-вторых, работа в команде повышает вовлеченность за счет ответственности не только перед собой, но и перед командой.

Схематическое изображение триады PBL в образовательном процессе вуза предложено на рисунке 1.

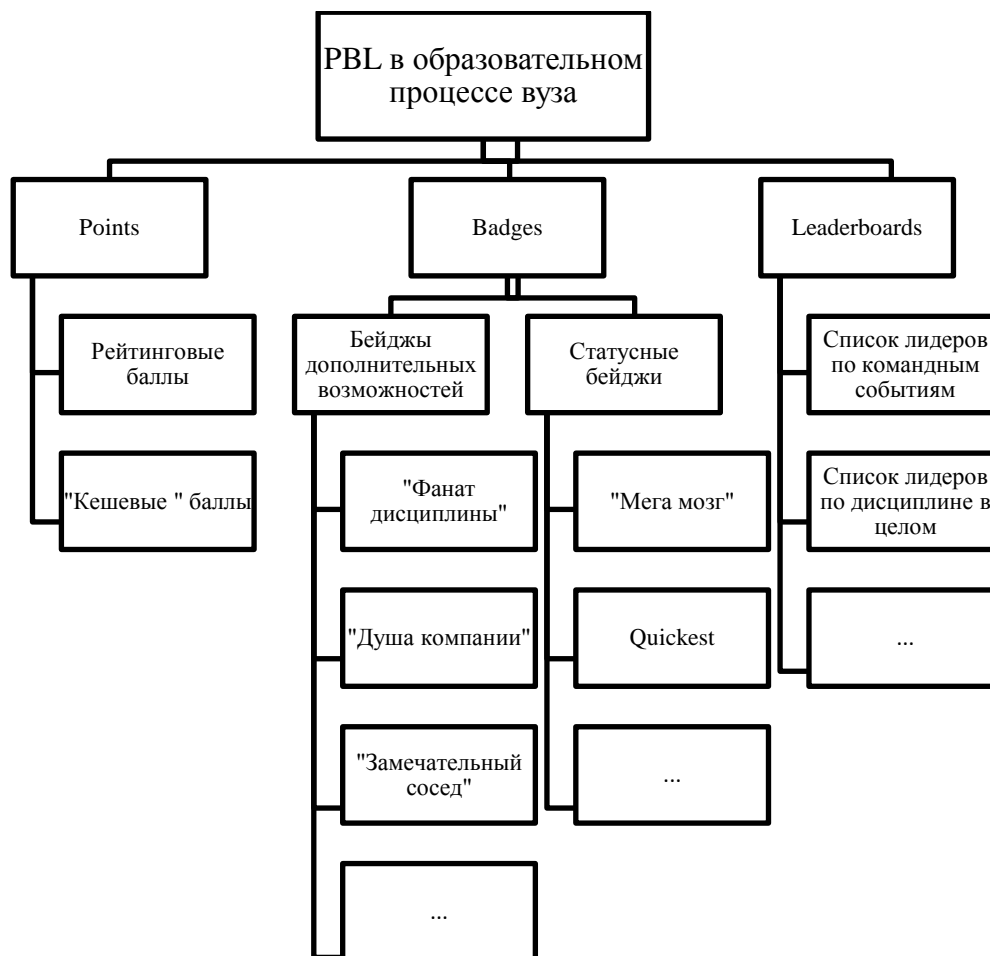


Рисунок 1. – Триада PBL в образовательном процессе вуза

Заключение. Образовательный процесс развивается непрерывно, системно и не останавливается сегодня. Его необходимо совершенствовать, приводить в соответствие с требованиями времени, адаптировать с цифровой эпохой и текущими потребностями общества. Игровые технологии в достаточно большом объеме удовлетворяют этим требованиям.

Авторы работы на основе анализа литературы, собственной педагогической практики и опыта вузов выявили некоторые несовершенства триады PBL и предложили варианты модернизации ее компонент для использования в образовательном процессе вуза.

В результате исследования установлено, что все участники учебного процесса и преподаватели, и студенты положительно относятся к геймификации в образовании. А использование игровых методик с учетом триады PBL в обучении повышает мотивацию студентов, усиливает их вовлеченность в учебный процесс, повышает интерес к изучаемому предмету.

Полученные результаты могут быть применены при проектировании различных образовательных курсов, в процессе изучения которых предполагается использование игровых технологий.

Литература:

1. Бессмертный А.М, Гаенкова И.В. Игрофикация как образовательная парадигма обучения / А.М. Бессмертный, И.В. Гаенкова // Известия ВГПУ. - 2016. - № 6(110). - С. 15-22.
2. Черепица М.А. Игрофикация. Игровые элементы в маркетинге ближайшего будущего: сб. докл. регион. науч.-практ. конф. / М.А. Черепица // Актуальные проблемы гуманитарных, социальных и

- экономических наук: вопросы теории и практики. - Великий Новгород. - 2012. - С. 42-46.
3. Варенина Л.П. Геймификация в образовании / Л.П. Варенина // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2014. - № 6. - С. 314-317.
4. Мазелис А.Л. Геймификация в электронном обучении. Территория новых возможностей / А.Л. Мазелис // Вестник Владивостокского

государственного университета экономики и сервиса. - 2013. - № 3(21). - С. 139-142.

5. Urh M., Vukovic G., Jereb E., Pintar R. The Model for Introduction of Gamification into E-learning in Higher Education // Procedia - Social and Behavioral Sciences. - 2015. - V.197. - P. 388-397.

6. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения / О.В. Орлова, В.Н. Титова // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2015. - № 9(162). - С. 60-64.

7. Акчелов Е.О., Галанина Е.В. Новый подход к геймификации в образовании / Е.О. Акчелов, Е.В. Галанина // Векторы благополучия: экономика и социум. - 2019. - № 1(32). - С. 117-129.

8. Есин Р.В., Вайнштейн Ю.В. Геймификация в электронной среде как средство вовлечения студентов в образовательный процесс / Р.В. Есин, Ю.В. Вайнштейн // Открытое и дистанционное образование. - 2017. - № 2. - С. 26-32.

9. Вайнштейн Ю.В., Есин Р.В. Персонализация образовательного процесса в электронной среде / Ю.В. Вайнштейн, Р.В. Есин // Электронное обучение в непрерывном образовании. - 2017. - № 1. - С. 54-59.

10. Hamari J., Koivisto J., Sarsa H. Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification // System Sciences (HICSS), 2014 47th Hawaii International Conference on. - IEEE, 2014. - P. 3025-3034.

References:

1. Bessmertny A.M., Gaenkova I.V. Gamification as an educational paradigm of learning / A.M. Bessmertny, I.V. Gaenkova // News of VSPU. - 2016. - № 6(110). - S. 15-22.

2. Cherepitsa M.A. Gamification. Game elements in marketing for the near future: Sat. report region. scientific-practical conf. / M.A. Cherepitsa // Actual problems of the humanities, social and economic sciences: theory and practice. - Velikiy Novgorod. - 2012. - S. 42-46.

3. Varenina L.P. Gamification in education / L.P. Varenina // Historical and socio-educational thought. - 2014. - № 6. - S. 314-317.

4. Mazelis A.L. Gamification in the e-learning. Territory of new opportunities / A.L. Mazelis // Messenger of the Vladivostok State University of Economics and Service. - 2013. - № 3(21). - S. 139-142.

5. Urh M., Vukovic G., Jereb E., Pintar R. The Model for Introduction of Gamification into E-learning in Higher Education // Procedia - Social and Behavioral Sciences. - 2015. - V.197. - P. 388-397.

6. Orlova O.V., Titova V.N. Gamification as a way of organizing training / O.V. Orlova, V.N. Titova // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. - 2015. - № 9(162). - S. 60-64.

7. Akchelov E.O., Galanina E.V. A new approach to gamification in education / E.O. Akchelov, E.V. Galanina // Vectors of well-being: economy and society. - 2019. - № 1(32). - S. 117-129.

8. Esin R.V., Weinstein Yu.V. Gamification in the e-learning environment as a means of involving students in the educational process / R.V. Esin, Yu.V. Weinstein // Open and Distance Education. - 2017. - № 2. - P. 26-32.

9. Weinstein Yu.V., Esin R.V. Personalization of the educational process in the electronic environment / Yu.V. Vanshtein, R.V. Esin // E-learning in continuing education. - 2017. - № 1. - P. 54-59.

10. Hamari J., Koivisto J., Sarsa H. Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification // System Sciences (HICSS), 2014 47th Hawaii International Conference on. - IEEE, 2014. - R. 3025-3034.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Панарина Софья Николаевна (г. Тюмень, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры фундаментальной математики и механики, Тюменский государственный университет, e-mail: s.n.panarina@utmn.ru

Сапожникова Анастасия Валерьевна (г. Тюмень, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры экономической безопасности, системного анализа и контроля, Тюменский государственный университет, e-mail: a.v.sapozhnikova@utmn.ru

Яковлева Надежда Леонидовна (г. Тюмень, Россия), старший преподаватель кафедры экономической безопасности, системного анализа и контроля, Тюменский государственный университет, e-mail: n.l.yakovleva@utmn.ru

УДК 378.1

Детерминанты профессионального строительного образования

Determinants of vocational construction education

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

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

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.017

Ключевые слова: система профессионального образования, эффективность профессионального образования, повышение эффективности, педагогические детерминанты, факторы, причины, условия, классификация, субъекты образования.

Keywords: vocational education system, the effectiveness of vocational education, increasing efficiency, pedagogical determinants, factors, reasons, conditions, classification, subjects of education.

Аннотация. Модернизации в системе образования направлены на повышение эффективности профессионального образования и закрепляются нормативными законами и актами. К ним можно отнести последние редакции федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов. Их реализация должна обеспечивать формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций и развитие личностных качеств обучающихся. Таким образом, достигается новый уровень качества подготовки будущих специалистов, повышается эффективность системы профессионального образования. Этот процесс зависит от различных факторов, причин и условий, которые могут быть определены как педагогические детерминанты профессионального образования. Цель исследования установить эти факторы, причины, условия и охарактеризовать их роль в повышении эффективности профессионального образования. Детерминанты по отношению к процессу образования классифицированы как внутренние и внешние. Материалы исследования могут быть использованы руководством технических университетов, преподавателями, занимающимися проблемами качества образования.

Abstract. Modernization in the education system is aimed at increasing the efficiency of vocational education and is enshrined in regulatory laws and acts. These include the latest editions of federal state educational standards. Their implementation should ensure the formation of universal, general professional and professional competencies and the development of students' personal qualities. Thus, a new level of quality of training of future specialists is achieved and, ultimately, the efficiency of the vocational education system is increased. This process depends on various factors, reasons and conditions that can be identified as pedagogical determinants of vocational education. The aim of the study is to establish these factors and conditions and to characterize their role in increasing the effectiveness of vocational education. The aim of the study is to establish these factors, reasons, and conditions and to characterize their role in increasing the efficiency of vocational education. Determinants in relation to the educational process are classified into internal and external. Research materials can be used by the leadership of technical universities, teachers dealing with problems of education quality.

Введение. В документах «О стратегии безопасности Российской Федерации на период до 2030 года» (указ Президента РФ от 13.05.2017 г. за № 208), «Об утверждении стратегии инновационного развития Российской Федерации» на 2015-2020 г.г.» (распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 за № 2227-р), «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»» (постановление Правительства РФ от 26.12.2017 за № 1642) определены долгосрочные стратегии

ускоренного и инновационного экономического развития страны. Стратегии могут быть выполнены при наличии в стране высококвалифицированных инженеров и рабочих кадров, в том числе и в строительной отрасли. Строительные вузы готовят бакалавров, магистров и специалистов по ФГОС ВО последней редакции, сопряженных с профессиональными стандартами (ПС). При этом работодатели высказывают серьезные претензии к качеству подготовки выпускников. Это

подтверждает необходимость повышения качества профессионального образования.

Учеными В.И. Марченко, С.М. Фроловым, А.Н. Бельским, Е.Г. Гришакиной и другими исследованы методы и факторы повышения эффективности подготовки офицерских кадров, адъюнктов и курсантов в военно-учебных заведениях, региональной системы непрерывного образования и т.д. Методы и факторы повышения эффективности обучения объединены понятием детерминант (М.И. Плугина, С.Н. Бегидова, Т.А. Корнилова, Ф.Х. Кравцова, Т.А. Вострикова, А.Д. Ложечкина и др.).

Детерминанты педагогического процесса исследуются учеными с разных аспектов. Так, М.И. Плугина проанализировала работы С.Н. Бегидовой, Т.А. Корниловой, Ф.Х. Кравцовой, Т.А. Востриковой и А.Д. Ложечкиной, посвященные детерминантам профессионального становления личности педагогов общеобразовательной школы, дошкольного образования [1]. На основании такого анализа она предложила дополнительные факторы, причины, условия, определяющие профессиональное становление педагога высшей школы. Ими определены: преобразование образовательной среды высшей школы; создание в вузах психолого-акмеологической службы; практическое воплощение идей непрерывного профессионального образования личности.

Работы, рассматривающие проблемы повышения эффективности и определения детерминант этого процесса в профессиональном строительном образовании, мы не обнаружили. Цель нашего исследования установить эти факторы и условия и по возможности разработать их классификацию.

Методология и методы работы. В ходе исследования использовались следующие методы: анализ нормативной и учебно-методической документации, технологий обучений применяемых в технических вузах, методологических подходов проектирования образовательного процесса, выделение детерминант повышения эффективности высшего строительного образования, модели и компонентов образовательной среды. Методологической основой изучаемого процесса определены системный, компетентностный, личностно-ориентированный и контекстный подходы.

Результаты. Общенаучное понятие «эффективность» широко используется в самых разных областях, науках, в быту. Эффективный процесс предполагает достижение запланированных результатов и целей.

В данной работе мы «эффект», «эффективность» будем рассматривать как

результат образовательной деятельности, качество образования, в зависимости от педагогических факторов и условий.

Таким образом, повышение эффективности зависит от ряда условий и факторов, причин. Совокупность факторов, причин, условий, обуславливающих реализацию и эффективность учебно-воспитательного процесса в техническом вузе, мы определим как понятие педагогических детерминант.

Педагогические детерминанты повышения эффективности профессионального образования представлены на рисунке 1. Дадим краткую характеристику компонентов.

Методологической основой образовательного процесса выступают: системный, компетентностный, личностно-ориентированный и контекстный подходы [2].

Системный подход позволяет рассматривать процесс повышения эффективности образования во взаимосвязи ее структурных компонентов.

Компетентностный подход – подход к образованию, когда его результаты формируются в компетенциях, профессиональных знаниях, умениях и навыках, а также в становлении и развитии личности, умеющей создавать новые строительные технологии и материалы и несущей ответственность за результаты своей деятельности.

Учитывать закономерности развития обучающихся позволяет личностно-ориентированный подход.

Преобразование учебных знаний в профессиональные знания достигается при контекстном подходе.

Специально формируемая среда, позволяющая управлять процессом формирования и развития обучающегося, проектируется при средовом подходе.

Содержание профессионального образования представляется в виде знаний и умений, навыков в терминах: знать, уметь, владеть в рабочих программах дисциплин и отражает структуру профессиональной деятельности специалиста. Содержание обучения должно обеспечивать формирование компетенций, предусмотренных в ФГОС. В профессиональных стандартах (ПС) содержатся требования к выпускнику не в виде компетенций, а в виде перечня обобщенных трудовых функций, трудовых действий, знаний и умений. Последние содержат знания, умения, навыки, характерные для данной специальности. Известно, что в составе компетенций также лежат знания, умения и владения навыками. Пример определения содержания учебных дисциплин с учетом требований ФГОС и ПС представлен в работе [3].

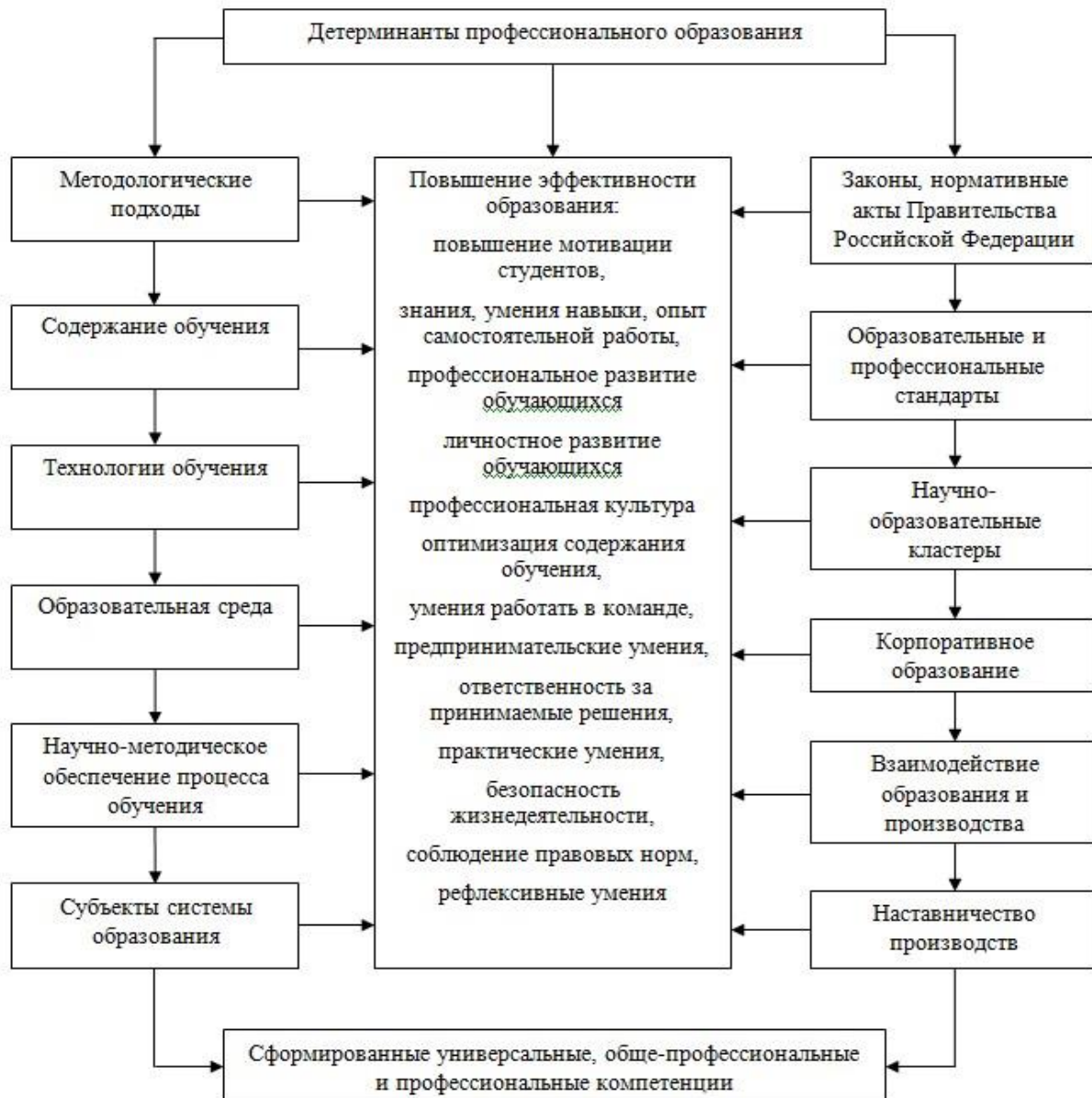


Рисунок 1. – Педагогические детерминанты строительного высшего образования

В техническом вузе применяются как традиционные, так и инновационные технологии обучения. К инновационным технологиям мы относим проблемное, проектное, контекстное и концентрированное обучение.

Психолого-педагогическое обоснование использования идеи концентрированного обучения специальным дисциплинам в техническом вузе строительного профиля представлено в работе [4].

Проектирование содержания специальных дисциплин рекомендуется в виде учебных модулей на базе принципа «сжатия» с учетом научности и фундаментальности новых знаний. Такая разработка модуля обеспечивает доминирующую мотивацию для осознанного

стимулирования познавательной деятельности студентов. На практических занятиях используются проблемные ситуации из реальной практики инженера-строителя.

Педагогический эксперимент по изучению дисциплины «Строительная механика» концентрированным обучением показал лучшие результаты в экспериментальных группах по сравнению с контрольной группой. Число успевающих на «хорошо» и «отлично» увеличилось на 12%. 84% студентов положительно оценили концентрированную технологию обучения, по ее сравнению с традиционной технологией (в эксперименте приняли участие 186 студентов).

Образовательная среда рассматривается учеными как многомерное пространство, адекватное потребностям учебного процесса для формирования требуемых ФГОС компетенций.

Нами в работе [2] рассмотрена трехкомпонентная образовательная среда, состоящая из учебной, профессиональной и социальной компонент [2, с.65-66].

Предлагаем добавить еще один компонент – исследовательскую среду. Этот компонент будет

способствовать формированию исследовательских компетенций студентов. Они особенно важны для магистров техники и технологии, т.к. магистерская диссертация должна включать исследовательскую часть. Такую возможность предоставляют научно-образовательные центры (НОЦ), созданные для всех направлений инженерной подготовки по направлению «Строительство» – их в основном четыре. Разработанная модель образовательной среды представлена на рисунке 2.



Рисунок 2. – Модель образовательной среды технического вуза

Это научно-образовательные центры «Прочность/Strenght», «Системы/Systems», «Технологии/Technology», «Дороги/Roads» и другие. В этом ряду можно указать и лабораторию по обучению технологиям КНАУФ.

Например, в НОЦ «Системы/Systems» представлены современные технологии водоснабжения, водоотведения, отопления, вентиляции и кондиционирования воздуха. Технологические процессы могут быть

исследованы при регулировании технологических параметров эксплуатации в различных климатических условиях, с учетом энерго- и эколого сбережения природных ресурсов. В центре представлены современные технологии и оборудование ведущих зарубежных фирм: «E. Hawle Armaturenwerke GmbH», «Geberit», «Standartpark», «Viega» и других.

Научно-образовательные центры позволяют организовать инновационное обучение с

использованием ИКТ, проводить научные исследования всем участникам образовательного процесса – преподавателям, аспирантам, магистрам и бакалаврам [5].

В НОЦ предусмотрены рабочее поле, зона обработки результатов лабораторных работ и информационное поле. Каждая технологическая схема, установка имеет электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК), что позволяет рассматривать их не только как объект изучения, но и как средство для проведения научных исследований. Современное оборудование является поводом и сценарием взаимодействия (сотрудничества) преподавателя и его студентов с целью активизации эмоционально – ценностных отношений каждого из них [2, с.66].

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса в научно-образовательном кластере проектируется как для обучающихся, так и обучающихся. Системный подход является основой научно-методического обеспечения повышения эффективности профессиональной подготовки инженеров, т.е. она охватывает все изучаемые дисциплины, виды занятий, практик, курсового и дипломного проектирования. Методическая система носит непрерывный характер и построена на принципах гибкости и преемственности.

Научно-методическое обеспечение профессионального образования может быть дифференцировано на следующие составляющие: научно-методическое обеспечение учебно-нормативной документации; научно-методическое обеспечение организации и проведения учебно-воспитательного процесса; научно-методическое обеспечение контроля учебного процесса [6].

В образовательном процессе участвуют обучающиеся (студенты) и обучающие (преподаватели). Успешное формирование компетенций, предусмотренных ФГОС, и развитие личностных качеств зависит от уровня подготовки поступающих в вуз. Строительные вузы заинтересованы в приеме абитуриентов с высокими баллами по ЕГЭ. Университетом (КГАСУ) проводится большая профориентационная работа: работа в школах, колледжах; экскурсии абитуриентов по университетскому комплексу; проведение дней открытых дверей; олимпиады; школы юных строителей и т.д. Это позволяет принимать в КГАСУ абитуриентов со следующими средними баллами по ЕГЭ: 2018 год – 67,8 баллов, 2019 год – 70,9 баллов, 2020 год – 72,3 балла. При этом на направленность промышленное и гражданское

строительство общая сумма баллов из трех школьных дисциплин превышал 220 баллов.

Второй субъект образовательного процесса – это преподаватель, и от него зависит, каково будет качество обучения. Об этом свидетельствуют опросы студентов, высоко оценивших профессионально-педагогические компетенции преподавателя. В вузе ведется непрерывная подготовка преподавателей специальных дисциплин через аспирантуру по техническим и педагогическим наукам. О моделях подготовки преподавательского состава говорится в наших работах [7;8].

Исследования мнений студентов о преподавателях ведутся также и в других вузах [9]. По мнению студентов, качество образования может обеспечить «...компетентный преподаватель, способный установить со студентами отношения сотрудничества, относящийся к ним как к партнерам образовательного взаимодействия, любящий свой предмет и обладающий ораторскими способностями» [9, с.232].

Повышение эффективности профессионального образования, получение конкретных, прикладных знаний, умений и навыков невозможно без тесного взаимодействия вуза и производства [6;10-13], институционального (государственного) и корпоративного образования. Формой такого взаимодействия может выступать строительный научно-образовательный кластер, в котором объединение образования и производства основано на отраслевом признаке.

Повышение конкурентоспособности всех участников научно-образовательного кластера (НОК) достигается за счет внедрения новых технологий. НОК позволяет осуществить разработку и широкое внедрение инновационных образовательных и производственных наукоемких технологий. Весьма важным преимуществом НОК является возможность организации непрерывного профессионального строительного образования: от высококвалифицированных рабочих, техников, бакалавров, магистров до кадров высшей квалификации [10].

Многие фирмы и производства организуют у себя корпоративное обучение своих сотрудников с целью повышения их квалификации. Поэтому весьма актуальной является проблема взаимодействия государственного и корпоративного образования. Такое взаимодействие позволит построить точный прогноз рынков труда и образовательных услуг при планировании потребности выпускников того

или иного направления подготовки. Весьма эффективным повышением качества подготовки выпускников государственных вузов будет использование учебно-материальной базы и интеллектуальных ресурсов корпоративного образования. Участие в корпоративном образовании преподавательских и научных кадров вузов будет способствовать повышению конкурентоспособности предприятий [5].

Заключение. Таким образом, проведенное исследование позволило выделить педагогические детерминанты повышения эффективности высшего строительного образования. По отношению к образовательному процессу их можно классифицировать как внутренние и внешние. К внутренним

детерминантам мы относим: методологические подходы, содержание обучения, технологии обучения, образовательную среду, научно-методическое обеспечение процесса обучения, субъектов образовательного процесса. К внешним детерминантам отнесены: законы и нормативные акты Правительства Российской Федерации, образовательные и профессиональные стандарты, научно-образовательные кластеры, корпоративное образование, взаимодействие образования и производства, наставничество производства. Материалы исследования могут быть использованы руководством технических университетов, преподавателями, занимающимися проблемами качества образования.

Литература:

1. Плугина М.И. Детерминанты профессионального становления преподавателя высшей школы в современных социокультурных условиях / М.И. Плугина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. - 2016. - № 1. - С. 96-104.

2. Вильданов И.Э. Разработка технологий открытого дистанционного образования в современных технических вузах / И.Э. Вильданов // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 6(144). - С. 64-68.

3. Сафин Р.С., Корчагин Е.А. Декомпозиция умений профессионального стандарта как основа проектирования профессиональной образовательной программы в техническом вузе / Р.С. Сафин, Е.А. Корчагин // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 60-3.

4. Вильданов И.Э. Организационно-педагогические условия сочетания концентрированной и традиционной систем обучения в техническом вузе (на примере изучения специальных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вильданов Ильфак Эльфикович. - Казань, 2005.

5. Вильданов И.Э., Сафин Р.С. Эргономичное образовательное пространство технического вуза в научно-образовательном кластере: сборник / И.Э. Вильданов, Р.С. Сафин, Е.А. Корчагин, Р.Н. Абитов // Профессионально-личностное развитие будущих специалистов в среде научно-образовательного кластера / Материалы 14-ой Международной научно-практической конференции. - Казань, 2020. - С. 72-79.

6. Сафин Р.С., Корчагин Е.А. Научно-методическое обеспечение взаимодействия институционального (государственного) и корпоративного профессионального образования: коллективная монография / Р.С. Сафин, Е.А. Корчагин, И.Э. Вильданов и др.; под ред. д.п.н., проф. Е.А. Корчагина и д.п.н., проф. Р.С. Сафина. – Казань: Изд-во Казанск. гос. архитектур.-строит. ун-та, 2013. – 136 с.

7. Сафин Р.С., Корчагин Е.А., Вильданов И.Э. Непрерывная подготовка педагогов

профессионального обучения в научно-образовательном кластере / Р.С. Сафин, Е.А. Корчагин, И.Э. Вильданов // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 1(138). - С. 41-47.

8. Rais Safin, Evgeny Korchagin, Ifak Vildanov and Ruslan Abitov. On professional and pedagogical competence development of technical university teaching staff / Rais Safin, Evgeny Korchagin, Ifak Vildanov and Ruslan Abitov IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering890 (2020) 012167

9. Стриелковски В., Киселева Л.С., Попова Е.Н. Детерминанты качества университетского образования: мнение студентов / В. Стриелковски, Л.С. Киселева, Е.Н. Попова // Интеграция образования. - 2018. - Т. 22. - № 2. - С. 220–236.

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

11. Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Личностно-развивающий потенциал профессиональной подготовки будущих специалистов / Е.А. Корчагин, Р.С. Сафин, П.Н. Осипов, Л.Р. Яруллина // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2014. - № 1(13). - С. 24-31.

12. Корчагин Е.А., Айтуганов И.М. Высшее учебное заведение и промышленное предприятие: готовность к взаимодействию / Е.А. Корчагин, И.М. Айтуганов, Л.Н. Самолдина, Р.С. Сафин // Высшее образование в России. - 2011. - № 4. - С. 138-143.

13. Сафин Р.С., Корчагин Е.А., Вильданов И.Э. Корпоративное образование как средство повышения качества подготовки кадров для строительной отрасли / Р.С. Сафин, Е.А. Корчагин, И.Э. Вильданов // Известия Казанского архитектурно-строительного университета. - 2011. - № 2(16). - С. 346-350.

References:

1. Plugin M.I. Determinants of professional development of a higher school teacher in modern socio-cultural conditions / M.I. Plugin // Messenger of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy. - 2016. - № 1. - P. 96-104.
2. Vildanov I.E. Development of technologies for open distance education in modern technical universities / I.E. Vildanov // Kazan pedagogical journal. - 2020. - № 6 (144). - S. 64-68.
3. Safin R.S., Korchagin E.A. Decomposition of the skills in the professional standard as the basis for the design of a professional educational program in a technical university / R.S. Safin, E.A. Korchagin // Problems of modern pedagogical education. - 2018. - № 60-3.
4. Vildanov I.E. Organizational and pedagogical conditions for the combination of concentrated and traditional training systems in a technical university (based on the example of studying special disciplines: dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Vildanov Ilfak Elfikovich. - Kazan, 2005.
5. Vildanov I.E., Safin R.S. Ergonomic educational space of a technical university in a scientific and educational cluster: collection of articles / I.E. Vildanov, R.S. Safin, E.A. Korchagin, R.N. Abitov // Professional and personal development of future specialists in the environment of the scientific and educational cluster / Materials of the 14th International Scientific and Practical Conference. - Kazan, 2020. - S. 72-79.
6. Safin R.S., Korchagin E.A. Scientific and methodological support of interaction of institutional (state) and corporate professional education: collective monograph / R.S. Safin, E.A. Korchagin, I.E. Vildanov and others; ed. d.p.n., ph. E.A. Korchagin and Ph.D., prof. R.S. Safina. - Kazan: Kazan Publishing House. state architect-build University, 2013. - 136 p.
7. Safin R.S., Korchagin E.A., Vildanov I.E. Continuous training of vocational training teachers in the scientific and educational cluster / R.S. Safin, E.A. Korchagin, I.E. Vildanov // Kazan pedagogical journal. - 2020. - № 1 (138). - S. 41-47.
8. Rais Safin, Evgeny Korchagin, Ilfak Vildanov and Ruslan Abitov. On professional and pedagogical competence development of technical university teaching staff / Rais Safin, Evgeny Korchagin, Ilfak Vildanov and Ruslan Abitov IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering890 (2020) 012167
9. Strelkovski V., Kiseleva L.S., Popova E.N. Determinants of the quality of university education: students' opinion / V. Strielkovski, L.S. Kiseleva, E.N. Popova // Integration of education. - 2018. - Т. 22. - № 2. - P. 220-236.
10. Safin R.S., Korchagin E.A. Integration process of formation and development of the construction educational cluster / R.S. Safin, E.A. Korchagin, G.M. Zagidullina, I.E. Vildanov, D.K. Sharafutdinov, R.N. Abitov // News of the Kazan State University of Architecture and Civil Engineering. - 2012. - № 4(22). - S. 520-529.
11. Korchagin E.A., Safin R.S. Personal development potential of professional training of future specialists / E.A. Korchagin, R.S. Safin, P.N. Osipov, L.R. Yarullina // Professional education in Russia and abroad. - 2014. - № 1(13). - S. 24-31.
12. Korchagin E.A., Aituganov I.M. Higher educational institution and industrial enterprise: readiness for interaction / E.A. Korchagin, I. M. Aituganov, L.N. Samoldin, R.S. Safin // Higher education in Russia. - 2011. - № 4. - S. 138-143.
13. Safin R.S., Korchagin E.A., Vildanov I.E. Corporate education as a means of improving the quality of personnel training for the construction industry / R.S. Safin, E.A. Korchagin, I.E. Vildanov // Bulletin of the Kazan University of Architecture and Civil Engineering. - 2011. - № 2(16). - S. 346-350.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

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



УДК 378.1

Цифровизация физического эксперимента при подготовке физиков педагогического направления

Digitalization of physical experiment in the training of physicists of pedagogical direction

Нефедьев Л.А., Казанский (Приволжский) федеральный университет, nefediev@yandex.ru

Гарнаева Г.И., Казанский (Приволжский) федеральный университет, guzka-1@yandex.ru

Низамова Э.И., Казанский (Приволжский) федеральный университет, enizamova@yandex.ru

Шигапова Э.Д., Казанский (Приволжский) федеральный университет, elvshi@mail.ru

Nefediev L., Kazan Federal University, nefediev@yandex.ru

Garnaeva G., Kazan Federal University, guzka-1@yandex.ru

Nizamova E., Kazan Federal University, enizamova@yandex.ru

Shigapova E., Kazan Federal University, elvshi@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.018

Ключевые слова: лабораторный практикум, цифровой лабораторный практикум, виртуальный лабораторный практикум, цифровизация образования, индивидуальная образовательная траектория, самостоятельная работа, внеурочная деятельность, квантовая физика.

Keywords: laboratory practice, digital laboratory practice, virtual laboratory practice, digitalization of education, individual educational trajectory, independent work, extracurricular activities, quantum physics.

Аннотация. В процессе подготовки будущих учителей физики основное внимание следует уделять не передаче суммы готовых знаний, а знакомству обучающихся с методами научного познания окружающего мира, постановке проблем, требующих от учащихся самостоятельной деятельности по их разрешению. В процессе обучения в первую очередь следует обратить внимание на то, что физика – наука экспериментальная, но при переходе к познанию микромира и мегамира снижается возможность реализации экспериментальной деятельности обучающихся. Авторами предлагается один из способов практического решения этой проблемы, заключающийся в организации и проведении лабораторных занятий с использованием разработанной виртуальной версии лабораторных работ по квантовой физике, способствующей развитию профессиональных компетенций будущего учителя физики. Также в статье рассматривается использование разработанного авторами методического комплекса «Цифровые лабораторные работы при изучении школьного курса физики», который представляет собой лабораторные работы с использованием реального оборудования с цифровыми датчиками, сигнал с которых обрабатывается на компьютере. В состав комплекса включены учебно-методические материалы для подготовки, выполнения и защиты лабораторных работ. Для достижения цели авторы использовали следующие методы исследования: теоретический анализ состояния проблемы на основе изучения методической, дидактической, психологической и специальной литературы, диссертационных работ по проблеме исследования; материалов конференций по использованию цифровых технологий в физическом образовании, нормативных документов, определяющих структуру и содержание профессиональной подготовки учителя физики, изучение и обобщение педагогического опыта; компьютерное моделирование физических процессов, наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование, проведение педагогического эксперимента.

Abstract. In the process of training future physics teachers, the main attention should be paid not to transfer the amount of ready-made knowledge, but to familiarize students with the methods of scientific knowledge of the world around them, and to pose problems that require students to independently solve them. In the course of training, first of all, you should pay attention to the fact that physics is an experimental science, but when you move to the knowledge of the microcosm and mega world, the possibility of implementing students' experimental activities decreases. The authors suggest one of the ways to solve this problem in practice, which is to organize and conduct laboratory classes using the developed virtual version of laboratory works on quantum physics, which contributes to the development of professional competencies of future physics teachers. The article also discusses the use of the methodological complex

developed by the authors "Digital laboratory work in the study of school physics", which is a laboratory work using real equipment with digital sensors, the signal from which is processed on a computer. To achieve this goal, the authors used the following research methods: theoretical analysis of the state of the problem based on the study of methodological, didactic, psychological and special literature, dissertation works on the problem of research; materials of conferences on the use of digital technologies in physical education, normative documents that determine the structure and content of professional training of physics teachers, the study and generalization of pedagogical experience; computer modeling of physical processes, observation, conversation, questioning, interviewing, conducting a pedagogical experiment.

Введение. С переходом на новые государственные образовательные стандарты основного и среднего (полного) общего образования изменяется и концепция физического образования [3]. В процессе обучения физике в школе у учащихся должны быть сформированы не только предметные, но и метапредметные и личностные результаты в соответствии с требованиями государственных стандартов. При изучении физики необходимо уделять внимание как содержательной, так и операциональной компоненте обучения. Только опираясь на деятельностный подход в обучении, учитель сможет развивать интеллектуальные способности, познавательный интерес, экспериментальные умения, исследовательские навыки обучающихся, позволяющие познавать окружающую действительность, что приведет к формированию научной картины мира [1;6].

Эксперимент является одним из важнейших элементов обучения физике. Основные принципы обучения, такие как наглядность, системность, последовательность, и особенно научность и связь теории с практикой, определяют необходимость применения школьного физического эксперимента в обучении. Введение в учебно-познавательную деятельность учащихся выполнения лабораторных работ различного формата способствуют развитию интеллектуальных и практических экспериментальных умений, включающие в себя с одной стороны умения определить цель эксперимента, выдвигать гипотезы, подбирать приборы, планировать эксперимент, вычислять погрешности, анализировать результаты, оформлять отчет о проделанной работе, и, с другой стороны, собирать экспериментальную установку, наблюдать, измерять. Необходимо акцентировать внимание, на том, что теоретическое обучение не противопоставляется обучению с помощью экспериментов, а является частью интегрированного процесса [7;13;14].

Методология исследования. Над проблемами учебного физического эксперимента работали методисты-физики: Покровский А.А., Анофрикова С.В., Каменецкий С.Е., Кабардин О.Ф., Сорокин А.В., Хорошавин С.А., Шахмаев Н.М. и др. Методические основы использования

персональных компьютеров в системе физического эксперимента решали в разное время исследователи: Воронин Ю.А., Степанов С.В., Смирнов А.В., Антонова Д.А., Оспенникова Е.В., Оспенников Н.А. и др. Частные вопросы применения компьютеров в демонстрационном и лабораторном экспериментах решали также Шамало Т.Н., Старовиков М.И., Майер, Р.В., Данилов О.Е., Скворцов А.И., Фишман А.И. и др.

С ростом уровня методической и технической оснащенности учебного процесса происходило и развитие учебного физического эксперимента в нашей стране [4;16]. В состав современного физического оборудования многих школ входят комплекты цифровых лабораторий по физике. Оборудование данных лабораторий представляет собой комплекс, включающий оборудование для демонстраций и проведения фронтальных лабораторных работ и работ физического практикума. Основным элементом этого комплекса является персональный компьютер, к которому подключаются цифровые датчики, измеряющие физические величины. Информация с датчиков обрабатывается программой, а результат демонстрируется на экране в виде таблиц с результатами экспериментов или графика зависимостей экспериментальных величин [12].

Результаты исследования. Авторами был разработан учебно-методический комплекс «Цифровые лабораторные работы при изучении школьного курса физики», представляющий собой лабораторные работы с оборудованием для постановки реального эксперимента, сопряженного с цифровыми датчиками и позволяющий экспериментально изучить физические явления и закономерности, входящие в курс физики основной школы, а также в курс физики базового и профильного уровней полной средней школы. Цифровая лаборатория предоставляет возможность для выполнения фронтальных лабораторных работ и учебных исследовательских задач, в ходе которых учащиеся самостоятельно планируют проведение эксперимента и выбирают алгоритм обработки данных [11].

На рисунке 1 приведены примеры установок и фрагментов выполнения работ.

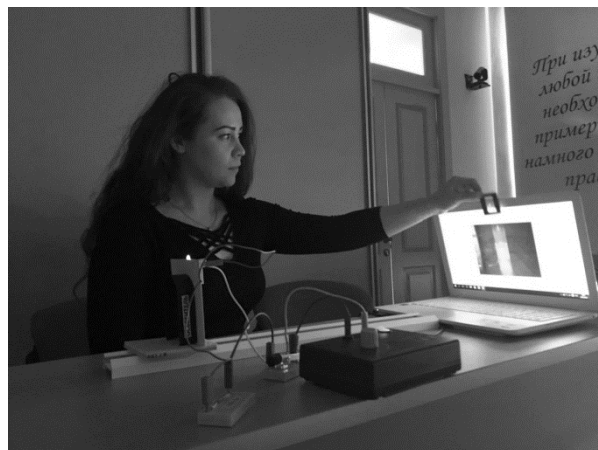
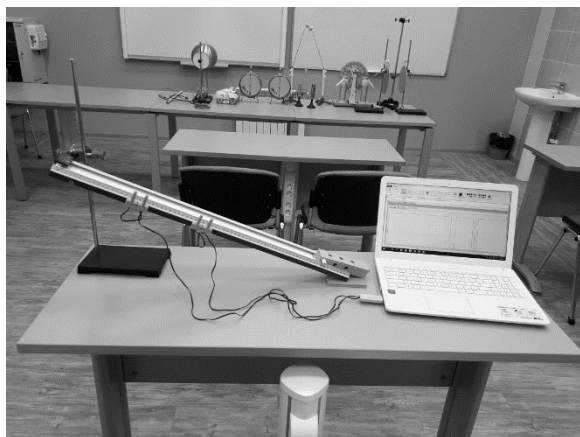


Рисунок 1. – Установки цифровых лабораторных работ

Комплекс «Цифровые лабораторные работы при изучении школьного курса физики» снабжен учебно-методическими материалами, содержащими:

- описание теории и закономерностей физического процесса, наблюдаемого в работе;
- описание алгоритма выполнения лабораторного эксперимента и обработки полученных данных;
- вопросы для проверки уровня понимания теоретических основ выполняемого эксперимента;
- задания для самостоятельной работы по формированию практических навыков;
- творческое задание по разработке мини-проекта с использованием оборудования данной лабораторной работы.

Проведение цифровой лабораторной работы обеспечивает реализацию ряда методических идей:

- Возможность записи данных с экспериментальной установки в таблицы отчета.
- Проведение измерений с изображениями, зафиксированных WEB-камерой используемого компьютера.
- Автоматический подбор аппроксимационных кривых для получения вида функциональной зависимости экспериментальных данных.
- Оформление отчета о выполнении лабораторной работы в виде файла, содержащего: данные об обучающихся, описание установки, фото экспериментальной установки, таблицы промежуточных и итоговых данных, графики, выводы [5].

Рисунок 2 демонстрирует фрагменты интерфейса программы при выполнении лабораторной работы.

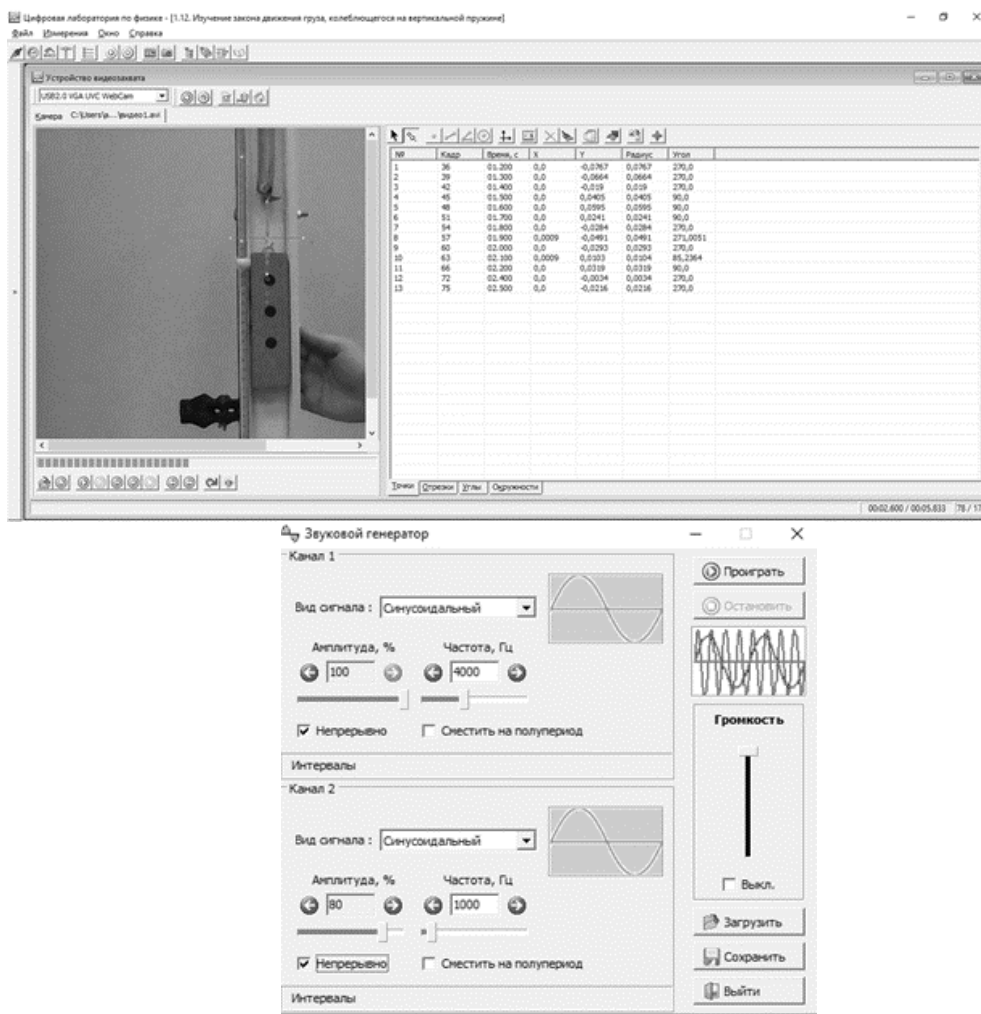


Рисунок 2. – Фрагменты интерфейса программы цифровых лабораторных работ

Использование комплекса цифровых лабораторных работ в процессе обучения физике направлено на:

- повышение уровня мотивации и познавательной активности обучающихся;
- формирование у обучающихся готовности использовать свои знания в реальных жизненных ситуациях;
- развитие обучающихся в цифровой образовательной среде.

Комплекс цифровых лабораторных работ может использоваться в учебном процессе для проведения лабораторных занятий, для организации исследовательских практикумов, учебных исследовательских проектов.

Необходимо отметить, что при изучении определенных разделов физики формируются разные совокупности компетенций. Такие «макроскопические» разделы физики, как механика и электродинамика реализуют широкий спектр экспериментальной и конструкторской деятельности обучающихся, развивающей

интеллектуальные способности и креативность. Однако, например, при изучении квантовой физики, связанной со строением вещества и поведением микрочастиц, нет возможности проводить эксперименты на реальном оборудовании по следующим причинам: ничтожно малые размеры исследуемых систем, время протекания эксперимента, не укладывающееся в рамки учебного процесса; финансовая недоступность экспериментальных установок, повышенные требования к технике безопасности и т.д. Выходом из этой ситуации является компьютерный эксперимент – виртуальная модель реального физического опыта [15].

Изучение этого раздела является сложным для обучающихся из-за его математического аппарата и отсутствия наглядности. Поэтому авторы считают, что для достижения лучшего результата обучения по квантовой физике натурный эксперимент лабораторного практикума целесообразно дополнить компьютерным моделированием тех

лабораторных работ, выполнение которых в реальном режиме затруднительно. Выполнение виртуальных лабораторных работ позволит лучше понять суть физических процессов, происходящих в эксперименте [8-10].

В данной работе авторы описывают разработанный виртуальный лабораторный практикум «Квантовая физика», направленный на создание связи между математическим формализмом квантовой физики и ее конкретными практическими проявлениями. Основное внимание в практикуме уделяется физической стороне рассматриваемых вопросов [2].

Каждая работа представляет собой учебно-методический комплекс, содержащий руководство по выполнению практической части работы, краткие материалы теоретической части работы, интерактивную компьютерную модель физического эксперимента. Модель эксперимента, разработанная с использованием

пакетов программ Matlab, Delphi и C++ позволяет наглядно представить процессы, происходящие при выполнении эксперимента, и дает возможность изменять параметры, влияющие на ход эксперимента. В модель заложена возможность как математической, так и графической обработки результатов эксперимента.

На рисунках 3, 4 показаны примеры интерфейса лабораторных работ в процессе выполнения практического задания.

На рисунке 3 представлен фрагмент выполнения виртуальной лабораторной работы по квантовой физике «Внешний фотоэффект». Целью данной работы является ознакомление с экспериментальным исследованием явления внешнего фотоэффекта, подтверждение законов Столетова А.Г., построение вольт-амперной характеристики и вычисление постоянной Планка.

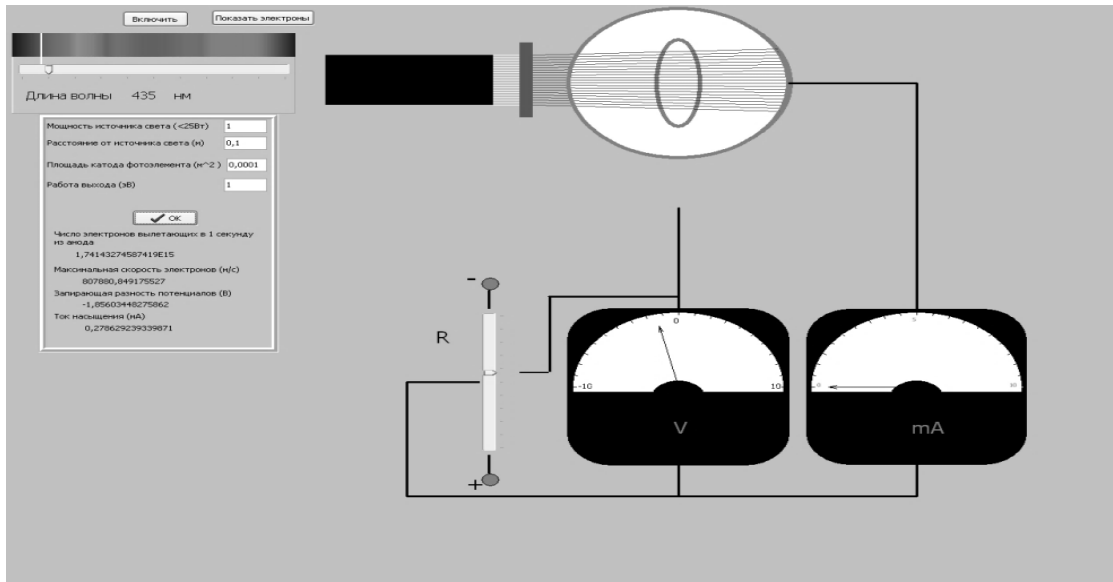


Рисунок 3. – Кадр лабораторной работы «Внешний фотоэффект»

На рисунке 4 представлен фрагмент выполнения виртуальной лабораторной работы по квантовой физике «Экспериментальное подтверждение ядерной модели атома. Опыт Резерфорда». Целью данной работы является экспериментальное определение зависимости угла отклонения альфа-частицы от определенных параметров (прицельный параметр, кинетическая энергия и др.). Программа наглядно демонстрирует траекторию движения альфа-частицы и позволяет провести измерение угла отклонения альфа-частицы от первоначальной траектории с точностью до десятых долей градуса.

Дисциплина «Современная квантовая физика в образовании» изучается студентами бакалавриата Института физики КФУ, обучающимися по направлению «Педагогическое образование» на четвертом курсе освоения основной образовательной программы. В 2018–2019 учебном году данную дисциплину осваивало двадцать восемь студентов. При освоении данного курса проводились лекционные, практические и лабораторные занятия. Лабораторные работы проводились только в виде натурального эксперимента. Студенты этой группы составляли контрольную группу проводимого педагогического эксперимента по апробации.

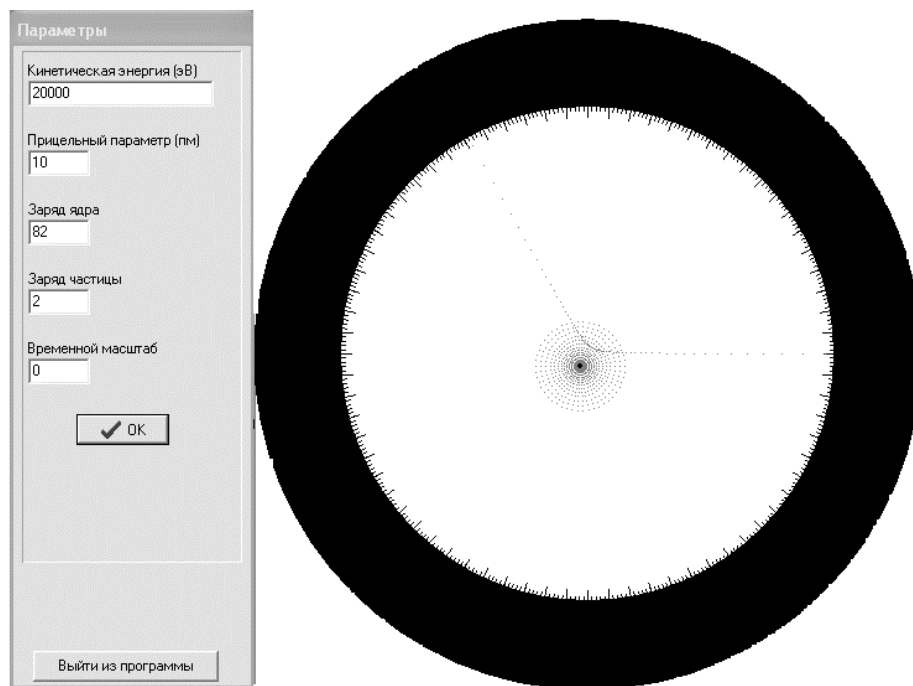


Рисунок 4. – Кадр лабораторной работы «Экспериментальное подтверждение ядерной модели атома. Опыт Резерфорда»

В 2019–2020 учебном году дисциплину осваивало тридцать обучающихся. Лабораторные занятия дополнились работами виртуального лабораторного практикума «Квантовая физика». Студенты этой группы составляли экспериментальную группу проводимого педагогического эксперимента по апробации. Перед освоением дисциплины со студентами обеих групп было проведен входной контроль знаний, который позволил определить, что уровень владения базовым теоретическим материалом, необходимым для освоения дисциплины, у групп совпадает, т.к. результаты диагностики обеих групп показали равенство средних значений с высокой вероятностью.

Контроль после прохождения лабораторного практикума проводился в форме тестирования, включающего в себя задания разного типа, позволяющие выявить уровень освоения предметной области курса, а также степень сформированности методических навыков по использованию виртуальных лабораторных работ в процесс обучения физике. Итоги тестирования показали, что внедрение виртуального лабораторного практикума «Квантовая физика» в учебный процесс влияет на уровень понимания сути физических процессов, рассматриваемых в квантовой физике.

Статистическая обработка полученных в ходе исследования эмпирических данных осуществлялась с использованием методов

математической статистики (описательная, индуктивная статистика, дисперсионный анализ, корреляционный анализ) и качественного анализа полученных данных. Вычисления проведены с использованием специализированных компьютерных статистических пакетов Microsoft Office Excel 2010, SPSS 19.

В ходе анализа результатов контрольного тестирования выявлены различия по таким критериям, как: правильно выполнили все задания на 100%, правильно выполнили от 75% до 99% заданий, правильно выполнили от 50% до 74% заданий, правильно выполнили от 25% до 49% заданий, правильно выполнили от 1% до 24% заданий. Результаты однофакторного дисперсионного анализа позволяют заключить, что существуют достоверные различия в результатах выполнения контрольного тестирования, подтверждающие факт влияния внедрения апробируемого виртуального лабораторного практикума «Квантовая физика» в группах испытуемых.

Результаты проведенного тестирования, наблюдения и беседы во время сдачи отчета по выполнению лабораторных работ показали, что внедрение виртуального лабораторного практикума «Квантовая физика» в учебный процесс позволяет повысить уровень понимания сути физических процессов, рассматриваемых в квантовой физике.

С методической точки зрения имеются различные возможности использования данного цифрового комплекса лабораторных работ. Комплекс цифровых лабораторных работ может использоваться в учебном процессе для проведения как аудиторных, так и внеаудиторных лабораторных занятий, позволяющих организовывать исследовательские практикумы, разрабатывать учебные исследовательские проекты. Введение таких лабораторных работ в процесс обучения физике позволит проводить лабораторные занятия и в тех учреждениях, в которых нет специального оборудования. Очевидным преимуществом является возможность его использования при дистанционном обучении физике.

Заключение. По мнению авторов, цифровизация физического эксперимента при обучении физиков педагогического направления наиболее широко идет по двум направлениям: включение компьютеров в систему натурального эксперимента в качестве измерительно-регистрирующего устройства и компьютерное моделирование физических процессов, реализованное в форме виртуальных физических экспериментов.

В ходе разработки и фрагментарной апробации методического комплекса «Цифровые лабораторные работы при изучении школьного курса физики» и виртуального лабораторного практикума «Квантовая физика» основной акцент был сделан на формирование у студентов навыков по использованию данных разработок в будущей профессиональной деятельности в качестве учителей физики. Цель апробации заключалась в исследовании возможности развития профессиональных компетенций по проектированию уроков, организации и управлению исследовательской и проектной деятельностью учащихся с использованием аналогичного оборудования. Результаты бесед со студентами, анализ продуктов деятельности, таких как: отчеты по лабораторным работам, выполнение рефератов, курсовых работ, отчеты по педагогической практике показали, что введение цифрового и моделированного физического экспериментов в процесс подготовки будущих учителей физики способствует развитию профессиональных компетенций в области формирования экспериментальных умений и ИКТ-компетенций учащихся.

Литература:

1. Nizamova E.I., Garnaeva G.I., Nefediev L.A., Mingazov R.R. Application Of Modern Physical Laboratory Equipment For Professional Competence Formation Of Practice-Oriented Teachers In Physics / Jour of Adv Research in Dynamical & Control Systems, Vol. 11, Special Issue-08, 2019.

2. Nefediev L.A., Garnaeva G.I., Shigapova E.D., Nizamova E.I. The Use of Digital Laboratory Work in Quantum Physics in the Process of Learning Physics Teachers / Part of: VI International Forum on Teacher Education. - 2020. - P. 1767-1777 10.3897/ap.2.e1767

3. Альтшулер Ю.Б. Направления обновления школьного физического образования на современном этапе / Ю.Б. Альтшулер // Наука и школа. - 2009. - № 1. - С. 13-16.

4. Антонова Д.А., Оспенникова Е.В., Оспенников Н.А. Система дидактического обеспечения лабораторных занятий по физике в условиях применения средств ИКТ / Д.А. Антонова, Е.В. Оспенникова, Н.А. Оспенников // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. - 2012. - № 8.

5. Африна Е.И., Крылов А.И. ИКТ в исследовательской деятельности школьников / Е.И. Африна, А.И. Крылов // Народное образование. - 2012. - № 1. - С. 176-183.

6. Ахмедова А.М., Матвейчева О.А. Новые подходы в обучении физике с использованием

современных информационно-коммуникационных технологий / А.М. Ахмедова, О.А. Матвейчева, А.И. Скворцов, А.И. Фишман, Э.Д. Шигапова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 3 (110) - С. 24-28.

7. Гайнуллин Ф.Ф., Гарнаева Г.И. Применение современного физического лабораторного оборудования для формирования профессиональных компетенций практико-ориентированных учителей физики / Ф.Ф. Гайнуллин, Г.И. Гарнаева, Э.И. Низамова, Л.А. Нефедьев // Современное педагогическое образование. - 2018. - № 1. - С. 50-56.

8. Данилов О.Е. Создание систем виртуальной реальности для обучения физике / О.Е. Данилов // Дистанционное и виртуальное обучение. - 2015. - № 4. - С. 20-27.

9. Канаева А.Ю. Компьютерное моделирование учебного физического эксперимента без программирования: сборник научных трудов / А.Ю. Канаева // Проблемы учебного физического эксперимента / Материалы XXIII Всероссийской научно-практической конференции. - Издательство: Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Москва). - 2018. - С. 127-128.

10. Майер Р.В. Компьютерное моделирование физических явлений: монография / Р.В. Майер. - Глазов: ГГПИ, 2009. - 112 с.

11. Нефедьев Л.А., Гарнаева Г.И. Цифровые лабораторные работы при изучении школьного курса физики: сборник научных трудов / Л.А. Нефедьев, Г.И.

Гарнаева, Э.И. Низамова, Э.Д. Шигапова // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов / VI Виртуальный Междунар. форум по педаг. образованию. - Ч 1. - Казань: Изд-во Казанского университета. - 2020. - С. 222-227.

12. Никифоров Г.Г., Поваляев О.А. Лабораторный комплект нового поколения «ФГОС–лаборатория» / Г.Г. Никифоров, О.А. Поваляев // Двадцать первая Всероссийская конференция. Учебный физический эксперимент. Актуальные проблемы. Современные решения. - Глазов. - 2016. - 115 с.

13. Старовиков М.И. Исследовательский учебный эксперимент по физике с компьютерной поддержкой:

Книга для учителя / М.И. Старовиков. - Бийск: НИЦ БПГУ, 2002. - 128 с.

14. Степанов С.В., Смирнов С.А. Лабораторный практикум по физике / С.В. Степанов, С.А. Смирнов. - М.: ФОРУМ: ИНФРА. – М., 2010. – 112 с.

15. Хорошавин С.А. Демонстрационный эксперимент по физике: оптика. Атомная физика: кн. для учителя / С.А. Хорошавин. - М.: Просвещение, 2007. - 79 с.

16. Шамало Т.Н. Усиление наглядности при комплексном использовании компьютерных моделей и учебного физического эксперимента: сб. науч. трудов / Т.Н. Шамало // Проблемы учебного физического эксперимента; Глазовский гос. пед. ин-т. - Глазов - СПб., 1999. - Вып. 8. - С. 34-35.

References:

1. Nizamova E.I., Garnaeva G.I., Nefediev L.A., Mingazov R.R. Application Of Modern Physical Laboratory Equipment For Professional Competence Formation Of Practice-Oriented Teachers In Physics / Jour of Adv Research in Dynamical & Control Systems, Vol. 11, Special Issue-08, 2019.

2. Nefediev L.A., Garnaeva G.I., Shigapova E.D., Nizamova E.I. The Use of Digital Laboratory Work in Quantum Physics in the Process of Learning Physics Teachers / Part of: VI International Forum on Teacher Education. - 2020. - P. 1767-1777 10.3897 / ap.2.e1767

3. Altshuler Yu.B. Directions of renewal school physical education at the present stage / Yu.B. Altshuler // Science and school. - 2009. - № 1. - S. 13-16.

4. Antonova D.A., Ospennikova E.V., Ospennikov N.A. System of didactic support of laboratory classes in physics in the conditions of using ICT-tools / D.A. Antonova, E.V. Ospennikova, N.A. Ospennikov // Messenger of the Perm State Humanitarian Pedagogical University. Series: Information Computer Technologies in Education. - 2012. - № 8.

5. Afrina E.I., Krylov A.I. ICT in the research activity of school-children / E.I. Afrin, A.I. Krylov // Public education. - 2012. - № 1. - S. 176-183.

6. Akhmedova A.M., Matveycheva O.A. New approaches in teaching physics, using modern information and communication technologies / A.M. Akhmedova, O.A. Matveycheva, A.I. Skvortsov, A.I. Fishman, E.D. Shigapova // Kazan Pedagogical Journal. - 2015. - № 3 (110) - S. 24-28.

7. Gainullin F.F., Garnaeva G.I. The use of modern physical laboratory equipment for the formation of professional competencies of practice-oriented teachers of physics / F.F. Gainullin, G.I. Garnaeva, E.I. Nizamova, L.A. Nefediev // Modern pedagogical education. - 2018. - № 1. - P. 50-56.

8. Danilov O.E. Creation of virtual reality systems for teaching physics / O.E. Danilov // Distance and virtual learning. - 2015. - № 4. - S. 20-27.

9. Kanaeva A.Yu. Computer modeling of an educational physical experiment without programming: collection of scientific works / A.Yu. Kanaeva // Problems of an educational physical experiment / Materials of the XXIII All-Russian scientific-practical conference. - Publisher: Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow). - 2018. - S. 127-128.

10. Mayer R.V. Computer modeling of physical phenomena: monograph / R.V. Mayer. - Glazov: GGPI, 2009. - 112 p.

11. Nefediev L.A., Garnaeva G.I. Digital laboratory work in the study of school physics course: collection of scientific papers / L.A. Nefediev, G.I. Garnaeva, E.I. Nizamova, E.D. Shigapova // Prospects and priorities of pedagogical education in the era of transformations, choices and challenges / VI Virtual Intern. forum on educators. education. - Part 1. - Kazan: Publishing house of Kazan University. - 2020. - S. 222-227.

12. Nikiforov G.G., Povalyaev O.A. New generation laboratory set "FSES-laboratory" / G.G. Nikiforov, O.A. Povalyaev // Twenty-first All-Russian Conference. Educational physical experiment. Actual problems. Modern solutions. - Eyes. - 2016. - 115 p.

13. Starovikov M.I. Research educational experiment in physics with computer support: Teacher's book / M.I. Starovikov. - Biysk: Research Center BPGU, 2002. - 128 p.

14. Stepanov S.V., Smirnov S.A. Laboratory workshop in physics / S.V. Stepanov, S.A. Smirnov. - M.: FORUM: INFRA. - M., 2010. - 112 p.

15. Khoroshavin S.A. Demonstration experiment in physics: optics. Atomic physics: book. for teacher / S.A. Khoroshavin. - M.: Education, 2007. - 79 p.

16. Shamalo T.N. Enhancement of visibility in the complex use of computer models and educational physical experiment: collection of articles. scientific works / T.N. Shamalo // Problems of an educational physical experiment; Glazovsky state ped. in-t. – Glazov. - SPb., 1999. - Issue. 8. - S. 34-35.

Сведения об авторах:

Нефедьев Леонид Анатольевич (г. Казань, Россия), доктор физико-математических наук, профессор кафедры общей физики Института физики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: nefediev@yandex.ru

Гарнаева Гузель Ильдаровна (г. Казань, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики Института физики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: guzka-1@yandex.ru

Низамова Эльмира Ильгамовна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры общей физики Института физики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: enizamova@yandex.ru

Шигапова Эльвера Дамировна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры общей физики Института физики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: elvshi@mail.ru



УДК 378:372

Анализ современных педагогических технологий Германии в обучении профессионально-ориентированному иноязычному общению

Analysis of modern pedagogical technologies in Germany in teaching professionally oriented foreign language communication

Нос Н.И., Новосибирский государственный университет экономики и управления, *n.i.nos@edu.nsuem.ru*

Nos N., *Novosibirsk State University of Economics and Management, n.i.nos@edu.nsuem.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.019

Ключевые слова: профессионально-ориентированное иноязычное общение, имитационные технологии, метод сценариев, предметно-языковое обучение, Европейский Языковой портфель.

Keywords: professionally oriented foreign language communication, simulation technologies, scenario method, content and language integrated learning (CLIL), European Language Portfolio.

Аннотация. Интеграционные процессы в различных областях деятельности, академическая и профессиональная мобильность обусловили новые требования к современному специалисту, от которого помимо профессиональных знаний ожидают определенного уровня владения иностранным языком для осуществления общения в профессиональной сфере. В этой связи необходимо обратиться к опыту тех стран, которые накопили большой опыт в обучении профессионально-ориентированному общению (ПОО). Для нашего исследования представляется важным опыт Германии, чьи достижения в разработке способов, форм и методов организации обучения профессионально-ориентированному общению являются основополагающими в Европе.

Цель статьи заключается в анализе современных педагогических технологий Германии в обучении ПОО, выявлению их потенциала и обоснованию необходимости их применения при обучении ПОО студентов отечественных вузов.

Автором анализируются такие технологии, как Европейский языковой портфель, имитационные технологии, технология CLIL, выявляются их содержательные и процессуальные особенности. Теоретическая значимость статьи заключается в обосновании эффективности применения данных технологий в обучении профессионально-ориентированному общению.

Abstract. Integration processes in various fields of activity, academic and professional mobility have led to new requirements for a modern specialist who must have both professional knowledge and a certain level of proficiency in a foreign language for professional communication. In this regard, it is necessary to refer to the experience of those countries that have accumulated extensive experience in teaching professionally oriented communication. For our research, the experience of Germany is important, whose achievements in the development of forms and methods of organizing professionally oriented communication training are fundamental in Europe.

The purpose of the article is to analyze modern German pedagogical technologies in teaching professionally oriented communication, identify their potential and substantiate the need for their use in teaching professionally oriented communication to students of universities of Russia.

The author considered technologies such as the European language portfolio, imitation technologies, Content and Language integrated learning, reveals their content and procedural features. The theoretical significance of the article is to justify the effectiveness of these technologies in teaching professionally-oriented communication.

Введение. Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время изменился социальный статус иностранного языка, владение которым является необходимой личностной и профессиональной характеристикой специалиста. Кроме того, ЮНЕСКО провозгласил XXI век веком

полиглотов под девизом «Изучаем языки на протяжении всей жизни», что позволяет утверждать, что востребованность в специалистах, готовых к осуществлению иноязычного профессионального общения будет только нарастать. Как справедливо отмечает И.Н. Айнутдинова, происходит «трансформация целей

и содержание обучения иностранному языку, где вектор развития движется от обучения иностранному языку к обучению общению» [1, с.194].

Данные тенденции обусловили поиск таких технологий, которые были бы направлены на интеграцию профессионального и академического образования студентов с целью формирования у них универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а также на расширение коммуникативных способностей при вхождении в сферу профессионального дискурса. В этой связи возникает потребность в анализе зарубежных технологий обучения ПОО для их конструктивного использования в отечественных вузах. Мы считаем целесообразным рассмотреть зарубежный опыт обучения ПОО на примере Германии. Выпускники немецких вузов демонстрируют достаточно высокий уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции, что позволяет им быть конкурентно-способными на международном рынке труда.

Теоретическую базу исследования составили работы ведущих немецких авторов Р.А. Вике, М. Глабониат, А. Заас, К. Кун, Г.-Э. Пифо, М. Прикосцович, Г. Функа, В. Халлет, Г. Эйлерт-Эбке [6;7-10;12;13;14]. Используются методы анализа, синтеза нормативных и научных материалов по проблемам обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению в Германии.

Потребность в новых технологиях обучения ПОО возникла в Германии вследствие интеграции в немецкое общество сограждан с миграционными корнями. И если изначально речь шла об организации интеграционных курсов для мигрантов с целью обучения немецкому языку для повседневного общения, то сейчас речь идет об обучении ПОО на иностранном языке с целью последующего трудоустройства граждан страны с миграционными корнями в соответствии с полученной квалификацией. Для этого необходимо доказать полноту знания немецкого языка для работы по выбранной специальности.

Однако не только проблема интеграции мигрантов в немецкое общество привела к глубоким изменениям в академическом преподавании иностранных языков. Международные корпорации, интенсификация глобальных экономических отношений и возможности (а часто и потребности) профессиональной мобильности привели к тому, что спрос на специалистов, готовых к работе в иноязычной среде, увеличился. Владение иностранным языком в настоящее время

рассматривается не только как показатель уровня образованности человека в целом, но и как фактор его конкурентоспособности. Стало очевидным, что обучение иностранному языку больше не должно ограничиваться исключительно ситуациями повседневного общения, а приобретенные языковые навыки являются лишь основой для последующего обучения ПОО.

Одним из первых, кто указал на необходимость профессиональной направленности обучения иностранному языку, был профессор Г. Функ, публикации которого послужили началом исследований в этой области. Так, Г. Функ подчеркивал, что сам процесс обучения иностранному языку должен иметь профессиональную направленность, а не предполагать только лишь изучение специализированной терминологии или текстов по специальности, поскольку время, потраченное на накопление определенного словарного запаса – в основном не связанного с конкретными профессиональными действиями – противоречит цели эффективности обучения [4]. Публикации Г. Функа послужили толчком к тому, что обучение ПОО на иностранном языке стало темой специального исследования. Многочисленные публикации, посвященные этой теме, показывают, насколько расширились исследования в области обучения ПОО, с момента его появления в качестве объекта исследования [10, с.87].

Результаты. При обучении ПОО, по мнению Г. Функа, следует ориентироваться на уровень владения языком, который в настоящее время определяется согласно шкале Общеввропейских компетенций владения иностранным языком. В соответствии с этой шкалой знания и умения обучающихся подразделяются на три крупных уровня (А-базовый, В-средний, С-продвинутый), каждый из которых включает в себя два подуровня [5]. Для каждого уровня разработана система дескрипторов. При разработке дескрипторов авторы исходили из того, что любой иностранный язык потенциально может использоваться в профессиональном контексте, в связи с чем, трудно представить себе урок иностранного языка, в котором профессиональные темы, тексты, задачи и цели обучения не играли бы никакой роли. Поэтому интеграция профессиональной составляющей была заложена при разработке Европейской системы уровней с самого начала изучения иностранного языка. Так, при описании уровней неоднократно упоминаются коммуникативные навыки и умения, связанные с профессиональными ситуациями или с рынком труда, например [5]:

| | |
|-----|--|
| А 1 | <i>Связная монологическая речь: описание опыта</i> |
| | Может описать и сказать, кто он / она по профессии, где живет, чем занимается |
| А 2 | <i>Обмен информацией</i> |
| | «... может спросить, кто чем занимается в профессиональном плане или в свободное время, и может ответить на соответствующие вопросы о себе ...» |
| В 1 | <i>Официальные встречи и обсуждение</i> |
| | «Может принимать участие в официальных обсуждениях на знакомые темы, обмениваться информацией, получать инструкции или обсуждать возможные решения практических проблем ...» |

Подробные описания умений показывают, что можно ожидать от человека с определенным языковым уровнем в плане решения каких-либо профессиональных задач. Кроме того, дескрипторы являются прозрачными как для обучающихся, так и преподавателей, указывая на то, какие языковые действия необходимы на определенном уровне [6, с.57]. В связи с этим автор многочисленных по обучению ПОО К. Кун рассматривает возможность использования Европейской уровневой системы владения иностранным языком не только для определения языкового уровня, но и как инструмент планирования процесса обучения ПОО [8, с.247].

В настоящее время все больше образовательных учреждений, таких как Гете-Институт, языковые школы, а также международные компании (Daimler, Siemens, Henkel) в значительной степени ориентируют языковые программы для своих сотрудников на Европейскую систему уровней владения иностранным языком. Важным также является то, что на основе Европейской уровневой шкалы могут быть разработаны дескрипторы профессиональных языковых компетенций обучающихся любой специальности, начиная с постановки задач и заканчивая компетенциями, которые должны быть сформированы в процессе обучения.

Кроме Европейской уровневой шкалы владения иностранным языком Европейский языковой портфель (ЕЯП) является одним из столпов языковой политики Германии. Разработчики научно-методической концепции ЕЯП полагают, что при оценке знаний и умений обучающихся необходимо также учитывать и опыт их формирования. Поэтому ЕЯП, по мнению К. Кун можно считать одной из инновационных технологий обучения профессионально-ориентированному общению, целью которого является мониторинг, оценка и самооценка уровня коммуникативной компетенции.

В настоящее время ЕЯП доступен во многих различных версиях, например для разных возрастных групп, для разных регионов, а также для конкретных профессиональных целей (профессионально-ориентированный языковой портфель). Лежащие в основе ЕЯП дескрипторы, разработанные на основе Общеввропейской уровневой шкалы владения иностранным языком, делают процесс мониторинга в области иноязычной подготовки понятным и прозрачным для обучающихся во всех европейских странах.

Далее следует рассмотреть получившую широкую известность педагогическую технологию предметно-языкового интегрированного обучения CLIL. В зависимости от целеполагания, ресурсов или других условий, препятствующих реализации технологии CLIL в полной мере, возможны разные подходы к оформлению и реализации CLIL. Немецкими исследователями были разработаны различные варианты технологии CLIL с разной степенью задействования немецкого языка [13]. С одной стороны, речь идет о междисциплинарном преподавании немецкого языка как иностранного, при котором в процесс обучения иностранному языку интегрируют отдельные содержательные аспекты профильных дисциплин. Это, по мнению В. Халлет, способствует развитию «предметной грамотности на иностранном языке», способности говорить на иностранном языке на профессиональные темы. [7, с.116]. Кроме того, актуальные и ориентированные на будущую профессию темы делают процесс изучения иностранного языка гораздо более интересным для обучающихся, а готовность работать с языком через предметное содержание значительно возрастает. Можно утверждать, что подобный вариант технологии CLIL выполняет своего рода функцию перехода к билингвальному обучению.

С другой стороны, существуют другие варианты, при которых речь идет о предметном обучении с различной степенью задействования

иностранного языка: билингвальное обучение (полное погружение), программы с частичным погружением и чувствительное к языку преподавание предметов (преимущественно естественнонаучных и музыкально-художественных) на языке [14]. Таким образом, разработанные немецкими исследователями различные формы реализации технологии CLIL демонстрируют, какое многообразие скрыто за этой концепцией, чем объясняется большой интерес к ней в Европе.

Следующей технологией, активно используемой при обучении ПОО в Германии, являются имитационные технологии. Направленные на моделирование в учебном процессе различного рода ситуаций, приближенных к реальной жизни, имитационные технологии способствуют развитию коммуникативных умений, формированию положительной мотивации, а также приобретению опыта принятия коллективных и индивидуальных решений.

Одним из самых распространенных методов, используемых в рамках имитационной технологии, является метод сценариев или сценарный метод, который был разработан в Германии Г.-Э. Пифо с целью преподавания иностранных языков в школе [9]. Однако, в настоящее время этот метод доказал свою эффективность именно при обучении профессионально-ориентированному общению. Как справедливо подчеркивает Г. Хандт, каким бы интенсивным не было обучение иностранному языку, важна связь с конкретными ситуациями его применения [11, с.13]. Сценарии представляют собой ситуации, приближенные к реальной жизни, с целью погружения обучающихся в реалистичную среду, в которых становится возможным использование иностранного языка для решения профессиональных задач. Ю. Кветц определяет сценарии как «культурно согласованную схему типов взаимодействий, известную всем участникам разговора» [11, с.119]. В отличие от других методов имитационной технологии, как например, ролевой игры, сценарий всегда состоит из нескольких коммуникационных ситуаций, основанных друг на друге, например:

- шаг 1: телефонный звонок (заказ от клиента);
- шаг 2: E-Mail (подтверждение заказа);
- шаг 3: беседа с менеджером.

Использование сценарного метода предполагает более сильную ориентацию на действия, что способствует приобретению способности общаться на иностранном языке, и

только при целенаправленном действии декларативные знания (словарный запас и знание грамматики) трансформируются в процедурные знания и, следовательно, в практические знания и способности.

Как правило, для реализации сценарного метода характерна групповая работа, при которой все участники интерактивно работают над своими коммуникативными задачами и пытаются достичь своих коммуникативных целей. При этом учитывается, что язык, коммуникация и социальное взаимодействие являются краеугольными камнями эффективного обучения. Другими словами, когда речь идет о профессионально-ориентированном общении, «говорить о чем-то» играет меньшую роль, чем «говорить с кем-то» [8, с.215]. Применение сценарного метода при обучении ПОО направлено на решение двух задач: овладение профессиональной терминологией и формирование социального взаимодействия, что составляет основу профессионального общения.

В настоящее время сценарный метод используется рядом компаний при организации языковых курсов и оценки готовности своих сотрудников к ПОО. Так, многие торгово-промышленные палаты разработали профессионально-ориентированный языковой тест на основе сценарного метода, который предлагается начинающим сотрудникам как эффективный способ подтверждения соответствующей квалификации и умения общаться на иностранном языке на рабочем месте.

Заключение. Проанализировав современные технологии Германии в обучении ПОО, можно заметить, что эти технологии общеизвестны и получили широкое распространение в области обучения иностранным языкам во всем мире, однако в Германии они были адаптированы для конкретных целей, а именно для обучения профессионально-ориентированному общению. В данных технологиях реализуются как групповые формы работ, направленные на развитие навыков коллективного взаимодействия, так и самостоятельная индивидуальная работа, позволяющая осуществлять самоконтроль и самоанализ коммуникативных навыков и умений. При этом обучающийся является активным субъектом учебно-познавательной деятельности.

Следует отметить, что рассмотренные технологии, хотя и получили распространение в России, однако применяются в отечественных вузах значительно реже, чем за рубежом. Так, мы согласны с немецким исследователем К. Кун, которая считает, что необходимо использовать

Европейскую уровневую систему владения иностранным языком как инструментом планирования процесса обучения ПОО, поскольку она обеспечивает четкие критерии оценки языковых компетенций, позволяет обучающимся и преподавателям видеть как ближайшие цели, так и ориентироваться на конечный результат. Кроме того, наличие в настоящее время многочисленных стипендиальных программ с целью повышения академической мобильности студентов, также предполагают наличие у соискателя соответствующего языкового уровня. Поэтому необходимо знакомить обучающихся с требованиями, предъявляемыми к определенному уровню владения иностранным языком согласно Общеввропейской шкале компетенций, и тем самым приобщать их к новой философии академической мобильности.

Технология «Языковой портфель», к сожалению, применяется в российских вузах фрагментарно и до сих пор не нашла должного отражения в документах, регулирующих учебный процесс. При обучении ПОО было бы целесообразным разрабатывать на основе Европейской уровневой шкалы дескрипторы для обучающихся любой специальности, которые будут составлять основу Языкового портфеля. С помощью Языкового портфеля обучающиеся имеют возможность документировать достижения своей профессионально-образовательной деятельности, а также свой межкультурный опыт, что позволит судить о нем как о будущем специалисте. Таким образом, применение технологии «Языковой портфель» направлено на решение двух целей: развитие у обучающихся навыков самоконтроля сформированности профессиональных и языковых компетенций с одной стороны, и содействие организации самостоятельной работы обучающихся в сфере иноязычной подготовки с другой.

Интеграция иностранного языка с профильными дисциплинами в рамках технологии CLIL могла бы в полной мере обеспечить эффективное обучение ПОО. В рамках данной технологии преподаватель выступает одновременно и как предметник, и как преподаватель иностранного языка. Но здесь следует отметить тот факт, что преподаватели профильных дисциплин в отечественных вузах не всегда владеют в полной мере иностранным языком, чтобы проводить на нем занятия, также как и преподаватели иностранного языка не всегда компетентны в какой-либо профильной дисциплине. По мнению А.Ю. Поленовой, «такая

инновационная технология значительно опережает качественную подготовку преподавателей, способных эффективно работать в интегрированном предметно-языковом поле» [3]. В этой связи в отечественных вузах необходимо разрабатывать и апробировать различные варианты технологии CLIL: от создания междисциплинарных педагогических тандемов с целью интеграции в процесс обучения иностранному языку отдельных аспектов профильных дисциплин до разработки спецкурсов на иностранном языке.

Применение методов имитационных технологий, которые ориентированы на погружение обучающихся в общение путем создания квазипрофессиональной среды, также будут способствовать более эффективному обучению ПОО. Так, сценарный метод отвечает критериям, необходимым для обучения ПОО: «ориентация на потребности», «ориентация на обучающихся» и «ориентация на действия». Использование сценарного метода предполагает различные формы работы, например:

- шаг 1: телефонный звонок (работа в парах);
- шаг 2: встреча/совещание (групповая работа);
- шаг 3: электронная почта (индивидуальная работа).

В зависимости от сформированности языковых компетенций обучающихся, сценарии могут отличаться сложностью информации и действиями для достижения поставленных целей, что позволяет применять этот метод на всех уровнях обучения профессионально-ориентированному общению [2, с.226]. Конечно, разработка сценариев требует много времени, особенно если они должны соответствовать определенной профессиональной тематике, однако, постепенно разрабатывая учебные материалы, преподаватель может быстро и легко адаптировать сценарии для обучающихся различных специальностей, вследствие чего на занятиях не возникает необходимости работать с текстовыми учебниками.

Таким образом, интенсивное использование возможностей рассмотренных технологий будет способствовать активизации речемыслительной деятельности обучающихся, развитию их личностных качеств, повышению интереса к изучению иностранного языка через профессию, что в свою очередь приведет к более качественному усвоению учебного материала и развитию коммуникативной деятельности.

Литература:

1. Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентно-способного специалиста (зарубежный и российский опыт): настольная книга педагога-новатора / И.Н. Айнутдинова. – Казань: Казанский университет, 2011. – 455 с.
2. Пашковская Н.Д. Метод сценария в процессе обучения иностранному языку / Н.Д. Пашковская // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 225-228.
3. Поленова А. Ю. Интеграция иностранного языка и содержания профессионально-ориентированных дисциплин в вузе [Электронный ресурс] / А.Ю. Поленова // Интернет-журнал «Мир науки», 5(5)/ - Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN517.pdf>
4. Funk H., Ohm U. Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung. Zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern. Bonn: Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1991. S. 236.
5. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2] // Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit. Berlin: Langenscheidt, 2001. S. 244.
6. Glaboniat M., Müller M., Rusch P., Schmitz H., Wertenschlag L. Profile deutsch: gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2. Langenscheidt: Berlin/München/Wien/Zürich/New York, 2005. S. 240.
7. Hallet W. The Bilingual Triangle: Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts // Praxis des Neusprachlichen Unterrichts. 1998. Vol. 45. S. 115–125.
8. Kuhn Ch. Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache // Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.. Jena, 2007. S. 458.
9. Piepho H.-E. Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: „Szenarien“ in Theorie und Praxis. Hannover: Schroedel Verlag, 2003. S. 111.
10. Prikoszovis M. Ein universitäres DaF-Unterrichtsprojekt im Spiegel von Curriculumdiskussion und berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht //Band 44, Heft 1, 2017. S. 85-100. DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0003>
11. Quetz J., Handt G. Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2002. S. 235.
12. Sass A., Eilert-Ebke G. Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Passage GmbH, 2015. S. 118.
13. Wicke R.E. Content and Language Integrated Learning CLIL, FūDaF, DFU, CLILiG – Bitte was? [Электронный ресурс] URL: <https://www.goethe.de/ins/ru/de/spr/mag/20879807.html>
14. Wicke R.E., Rottmann K. Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen Verlag, 2015 S. 80.

References:

1. Aynutdinova I.N. Innovative technologies in teaching foreign languages at a university: integration of professional and foreign language training of a competitive specialist (foreign and Russian experience): handbook of an innovator teacher / I.N. Aynutdinova. - Kazan: Kazan University, 2011. - 455 p.
2. Pashkovskaya N.D. Script method in the process of teaching a foreign language / N.D. Pashkovskaya // Problems of modern pedagogical education. - 2019. - № 62-1. - P. 225-228.
3. Polenova A.Yu. Integration of a foreign language and the content of professionally oriented disciplines in the university / A.Yu. Polenova // Internet journal "World of Science", 5 (5) <https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN517.pdf>
4. Funk H., Ohm U. Handout Technical language in vocational training. Linguistic support for young foreigners and repatriates. Bonn: The Federal Ministry for Education and Science, 1991. P. 236.
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [Level A1, A2, B1, B2, C1, C2] // Council of Europe, Council for Cultural Cooperation. Berlin: Langenscheidt, 2001. P. 244.
6. Glaboniat M., Müller M., Rusch P., Schmitz H., Wertenschlag L. Profiles German: common European reference framework; Learning objectives, can-do descriptions, communicative resources, levels A1-A2, B1-B2, C1-C2. Langenscheidt: Berlin / Munich / Vienna / Zurich / New York, 2005. P. 240.
7. Hallet W. The Bilingual Triangle: Considerations on the didactics of bilingual subject teaching // Practice of modern language teaching. 1998. Vol. 45. P. 115-125.
8. Kuhn Ch. Learning and teaching foreign languages professionally. Communicative demands of the workplace and concepts for teaching and teacher training on the example of German as a foreign language // Dissertation for the academic degree Dr. phil. Jena, 2007. P. 458.
9. Piepho H.-E. Learner activation in foreign language lessons: "scenarios" in theory and practice. Hannover: Schroedel Verlag, 2003. P. 111.
10. Prikoszovis M. A university DaF-teaching project in the mirror of curriculum discussion and: professionally oriented foreign language teaching // Volume 44, Issue 1, 2017. P. 85-100. DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0003>
11. Quetz J., Handt G. Teaching and learning new languages: Foreign language teaching in continuing education. German Institute for Adult Education. Bielefeld: Bertelsmann, 2002. P. 235.
12. Sass A., Eilet-Ebke G. Scenarios in professionally oriented teaching German as a second language. Passage GmbH, 2015. P. 118.

13. Wicke R. E. Content and Language Integrated Learning CLIL, FūDaF, DFU, CLILiG - please what? [Electronic resource] URL: <https://www.goethe.de/ins/ru/de/spr/mag/20879807.html>

14. Wicke R.E., Rottmann K. Music and art in teaching German as a foreign language. Berlin: Cornelsen Verlag, 2015. P. 80.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Нос Наталья Ивановна (г. Новосибирск, Россия), аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», ст. преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», e-mail: n.i.nos@edu.nsuem.ru



УДК 378.147

К вопросу об организации самостоятельной работы студентов факультета иностранных языков

On the question of the self-work at students' of foreign languages faculty

Перова А.К., *Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, anna_konst74@mail.ru*

Ульянова Л.А., *Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, larissa_ulyanova@mail.ru*

Perova A., *Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, anna_konst74@mail.ru*

Ulyanova L., *Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, larissa_ulyanova@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.020

Ключевые слова: самостоятельная работа, иностранные языки, учебные стратегии, самостоятельность студентов, уровни самостоятельности.

Keywords: self-work, foreign languages, study strategies, student independence, levels of independence.

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы студентов – будущих учителей иностранного языка. Актуальность рассматриваемой темы обусловлена необходимостью разработки системного подхода к планированию и методическому сопровождению самостоятельной работы студентов. Ведущая роль в данном процессе отводится преподавателю, задача которого заключается в том, чтобы научить студентов работать самостоятельно, разрабатывать собственную стратегию в учебной деятельности. Авторы предложили методику организации самостоятельной работы и на практике продемонстрировали этапы увеличения уровня самостоятельности студентов в ходе отработки конкретной темы на уроке французского языка. При такой организации работы шаг за шагом сокращается количество опор, которые, в конечном счете, полностью исключаются из учебного процесса, постепенно увеличивается интеллектуальная свобода обучающихся, и постепенно они овладевают стратегиями учения. Была сформулирована конечная цель организации самостоятельной работы в вузе, которая заключается в формировании «автономной познавательной позиции» студента; проверена эффективность предложенной методики. Статья предназначена для научных работников и педагогов практиков.

Abstract. The article is devoted to the self-work arrangement problems at students – future foreign language teachers. The relevance of the article is due to the need to develop a systematic approach to planning and methodological support of students' independent work. The leading role in this process is assigned to the teacher, whose task is to teach students to work independently, to develop their own strategy in educational activities. The authors proposed a methodology for organizing self-work and in practice demonstrated the stages of increasing the independence of students in the course of working out a specific topic in a French lesson. With such an organization of work, step by step, the number of supports is reduced, which, ultimately, are completely excluded from the educational process, the intellectual freedom of students gradually increases and they gradually master learning strategies. The ultimate purpose of organizing independent work at the university was formulated, which is to form an "autonomous cognitive position" of the student, and the effectiveness of the proposed methodology was tested. The article is intended for researchers and teachers-practitioners.

Введение. Самостоятельная работа студентов различных направлений подготовки и форм обучения является неотъемлемым компонентом учебной деятельности, обеспечивающей реализацию требований Федеральных государственных стандартов высшего

образования. Данный вид деятельности студентов в настоящее время принимает все более осознанную форму и требует особого внимания, поскольку в учебном плане любого направления подготовки самостоятельная работа имеет значительный вес, и игнорировать ее не

представляется возможным. Возникает насущная необходимость в разработке системного подхода к ее планированию и методическому сопровождению на протяжении всего учебного курса с изменением акцентов и объема непосредственно самостоятельной деятельности студентов в независимости от преподавателя. В рамках данной статьи мы намерены рассмотреть особенности организации и управления самостоятельной работой студентов факультета иностранных языков направления подготовки «Педагогическое образование».

Навыки самостоятельной работы по освоению каких-либо знаний приобретаются человеком с раннего детства и развиваются в течение всей жизни. К началу обучения в вузе каждый студент имеет личный опыт и навыки организации собственных действий. Однако при обучении в вузе требования к организации самостоятельной работы существенно возрастают, так как они связаны с освоением сложных общекультурных и профессиональных компетенций [5, с.7].

Современное профессиональное образование должно ориентироваться на становление образа личности, адекватного содержанию профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, предполагает подготовку профессионалов – социально- и профессионально компетентных работников с хорошо выраженными профессионально-значимыми качествами и компетенциями, отличающихся индивидуальным стилем деятельности [2].

Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации [4, с.100].

В связи с этим самостоятельная работа выступает важным фактором профессионального становления студента, будущего выпускника вуза, будущего профессионала, она необходима для формирования студента как активного субъекта учебной деятельности по овладению конкретным предметом и по построению им собственной индивидуальной стратегии учения и развития. А для будущих учителей иностранного языка она играет особую роль, являясь одной из первых ступеней их всесторонней подготовки к непрерывному процессу самообразования, саморазвития и самосовершенствования. Студент, работающий творчески, еще в начале процесса

обучения в вузе ставит цель постоянного совершенствования своего учебного труда, что приведет к достижению намеченных результатов, в том числе и в будущей профессиональной деятельности.

Одним из важных условий готовности обучаемого решать самостоятельно проблемы, поставленные в ходе процесса обучения, является высокий уровень самосознания. Характерное для периода профессионального образования становление высокого уровня самосознания, выработка своей творческой позиции активизируют процессы личностного самоопределения и способствуют в дальнейшей профессиональной деятельности разработке личной программы самообразования [7].

Ряд исследователей понимает под самостоятельной работой студента такую форму учебной деятельности, при которой обучаемый сам управляет своей деятельностью сначала на одном, потом на нескольких, а затем на большинстве этапов ее осуществления, в то время как основными этапами пока руководит обучающий [3].

«Самостоятельная работа – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию, в специально предоставленное для этого время, при этом обучаемый сознательно стремится достигнуть поставленные цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (либо и тех и других вместе) действий» [5, с.706].

По мнению М.А. Федоровой, с позиции преподавателя, учебная самостоятельная деятельность — это система функциональных отношений между элементами процесса, устанавливаемых обучающимися при опосредованном управлении со стороны педагога и приводящих к формированию потребности, стремления и готовности к самореализации в процессе непрерывного образования [8].

В вышеприведенных определениях ведущая роль в организации и управлении самостоятельной деятельностью студентов, в выработке определенного алгоритма или технологии выполнения этой деятельности отводится преподавателю. Самостоятельная работа, таким образом, не требует непосредственного контакта студента с преподавателем, но методическое руководство такой работой возложено на обучающего и может осуществляться им опосредованно через предназначенные для этой цели учебные материалы. Преподаватель является координатором в организации различных видов

деятельности в рамках одной учебной дисциплины или сразу нескольких предметов.

Необходимо подчеркнуть, что, несмотря на кажущуюся полноту изученности проблемы, остаются еще пока «белые пятна» в вопросе выбора технологий формирования навыков и умений самостоятельной деятельности студента факультета иностранных языков, направления подготовки «Педагогическое образование». Недостаток внимания к проблемам выработки индивидуальной стратегии учебной деятельности наносит урон и школьному обучению: студент, будущий учитель иностранного языка, не овладевший технологией самостоятельной работы, не сможет научить этому и своих будущих учеников.

Материалы и методы исследования.

Организация самостоятельной работы студентов, изучающих иностранный язык, представляется непростой задачей как в плане ее планирования, так и с точки зрения ее управления и контроля.

Целью преподавателя вуза является организация процесса по овладению студентами способами осуществления самостоятельной работы. Необходимо подготовить обучающихся к такому виду деятельности и познакомить их с различными учебными стратегиями. Учебные стратегии, как известно, — это набор операций и ресурсов, планируемый обучаемым в целях достижения поставленных образовательных задач. Знание об учебных стратегиях и способность их эффективного применения дают возможность обучающемуся выбирать содержание учебного материала, управлять целенаправленно и структурировано учебным процессом в соответствии со своими учебными целями и контролировать свой прогресс в изучении иностранного языка [9, с.309].

В рамках дисциплины «Практический курс иностранного языка» это может быть как самостоятельная работа с текстом, аудио или видео документом, так и выполнение заданий, связанных с поиском необходимой информации в источниках сети Интернет для подготовки сообщений, для участия в дискуссиях и круглых столах и т.д. Обучающиеся должны овладеть умением видеть опоры в документе, игнорировать незнакомые слова, если они не влияют на понимание, выделять основную мысль, делать выводы из прочитанного, прослушанного или просмотренного материала, а также в случае поиска необходимой информации, проводить анализ материала, отбирать нужное, уметь его обрабатывать и представлять.

Для успешного овладения навыками самостоятельной работы студенту необходимо

предложить на первом этапе алгоритм определенных заданий и опор, который позволит ему правильно выстроить порядок действий для выполнения поставленных перед ним задач. Целенаправленная организация такой работы будет способствовать постепенному формированию независимости студента от преподавателя, его способности к самостоятельному, гибкому и творческому осуществлению учебной деятельности по овладению иностранным языком.

В ходе работы, чтобы избежать пассивности, несамостоятельности студента в процессе обучения иностранному языку должны использоваться такие педагогические (образовательные) технологии, целью которых является не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опытом творчества, формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого студента.

Мы выделяем три уровня «самостоятельности обучающихся», предусматривающие постоянное увеличение их независимости от преподавателя:

1. Алгоритмический уровень предполагает самостоятельную учебную деятельность обучающихся, основа которой предложена преподавателем. Такое управление учебной деятельностью студентов показывает, что, как и в какой последовательности следует делать, чтобы достичь успешного результата, способствует формированию первичных умений и навыков самообучения.

2. Эвристический уровень характеризуется тем, что в совместной познавательной деятельности, в рамках малых групп обучающиеся ищут рациональные приемы переработки информации и различные способы решения учебных задач.

3. Творческий уровень означает, что каждый студент сам вырабатывает свои собственные способы рационального учения.

На примере организации самостоятельной работы по теме «Кино» в рамках дисциплины «Практический курс иностранного языка» (в данном случае французского языка) мы можем продемонстрировать, как работает данный подход и проанализировать результаты его применения. Самостоятельная работа студентов гармоничным образом включена в процесс работы над темой. Алгоритм организации деятельности студентов по теме «*Le cinéma*», представленный далее, призван обеспечить более четкую и слаженную работу студентов и достижение конечной цели данного этапа — творческую независимость студента от преподавателя.

1. *Алгоритмический уровень*: домашнее задание – тема «Выбор фильма» / sujet «choisir un film».

Студенты получают домашнее задание: *Представьте, что вы находитесь в Страсбурге и с вашими друзьями вы решили сходить в кинотеатр посмотреть фильм / Imaginez que vous êtes à Strasbourg avec vos amis et vous avez décidé de vous «payer une toile» (aller voir un film au cinéma). Вам нужно / Il va donc vous falloir:*

– найти фильм, который вас интересует / trouver un film qui vous intéresse;

– найти информацию о фильме, чтобы убедить ваших друзей пойти его посмотреть / trouver des informations sur le film afin de convaincre vos amis d'aller le voir;

– найти расписание и кинотеатр, в котором идет данный фильм / vous renseigner sur les horaires, et le(s) cinéma(s) qui le projette(nt) à Strasbourg.

Мы будем обсуждать фильм, который вы выбрали на одном из последующих уроков / Nous discuterons du film à aller voir lors de notre prochaine rencontre.

Итак, сначала вы выбираете фильм среди тех, которые идут в кинотеатрах на этой неделе по вашему вкусу. Для этого вам необходимо обратиться к сайту Webcity – Srasbourg (page d'accueil), где фильмы представлены по жанрам. / Et bien, choisissez d'abord un film parmi ceux disponibles cette semaine en fonction de vos goûts. A partir du site Webcity – Srasbourg (page d'accueil), vous pourrez choisir un film par genre.

Но как вы можете быть уверены, что фильм интересный. Конечно же, прочитав интервью, критику и отзывы зрителей, с которыми вы можете познакомиться, если кликнете на «lire les avis»... Или же посмотрев саундтрек к фильму на сайте allociné. Потратив немного времени, вы найдете дополнительную информацию о фильме и критику в газетах. Вы также должны узнать, кто является режиссером выбранного фильма, какие актеры в нем снимались, является ли фильм адаптацией литературного произведения. / Mais comment être sûr que ce film est intéressant? En lisant les interviews et les critiques bien sûr... Ces derniers du public, vous pouvez les trouver en cliquant sur «lire les avis»... Ou en regardant la bande-annonce du film sur le site d'allociné. En cherchant un peu, vous trouverez des informations supplémentaires sur le film, et des critiques de journaux... Vous devez apprendre également qui est le metteur en scène du film choisi, les acteurs qui y ont tourné, si le film est réalisé à la suite d'une oeuvre littéraire.

Также подумайте, какие аргументы вы можете привести своим друзьям, чтобы убедить их / Réfléchissez encore quels arguments vous allez donner pour convaincre vos amis?

Наконец, вы сделали свой выбор. Посмотрите расписание сеансов и название кинотеатров, где показывают данный фильм. Не забывайте, что вы находитесь в Страсбурге / Vous avez enfin fait votre choix? Pensez à vérifier les horaires des séances et le nom du ou des cinémas où le film est projeté (n'oubliez pas que vous êtes à Strasbourg)...

Не забудьте зафиксировать (записать) эту информацию. Она вам пригодится на следующем уроке / N'oubliez pas de noter toutes les informations, vous en aurez besoin pendant notre prochaine leçon.

2. *Эвристический уровень*: непосредственно урок, который построен на подготовке и реализации серии ролевых игр, целью которых является, с одной стороны, контроль качества выполнения домашней работы по поиску необходимой информации в соответствии с планом, предложенным преподавателем, так и, с другой стороны, стимулирование творческой активности студента. На данном этапе студенты подводятся к необходимости поиска рациональных приемов применения полученной информации и эффективных способов решения, поставленных на уроке задач, в ходе активной деятельности в малых группах на материале изучаемого языка.

Темы ролевых игр, предложенных студентам, могут быть следующие / Sujets des jeux de rôles proposés aux étudiants:

– Deux amoureux vont au cinéma: au début tout se passe bien, mais ils ne veulent pas aller voir le même film... que se passe-t-il? / Двое влюбленных идут в кино: сначала все идет хорошо, но оказывается, что они не хотят смотреть один и тот же фильм... разыграйте, что происходит?

– Deux amis sont à la maison, un a envie d'aller au cinéma, l'autre préfère rester à la maison / Два друга находятся дома, один из них хочет остаться дома, другой предпочитает пойти в кино.

– Trois ou quatre amis ont décidé d'aller au cinéma, mais chacun veut voir un film différent. (créer des groupes à partir des personnes ayant choisi des films très différents...) / Три или четыре друга решили пойти в кино, но каждый хочет посмотреть фильм по своему предпочтению (для этого нужно предварительно создать группы студентов, которые выбрали разные фильмы разных жанров).

– Deux amis sont en train de regarder un film romantique/d'action: un adore ce genre de film,

l'autre se moque et critique le film... / Два друга смотрят романтический фильм / или боевик: один из них обожает такие фильмы, другой критикует и смеется.

3. *Творческий уровень*: написание критической статьи к фильму / *critique de films* (напечатать на компьютере и отослать преподавателю / *à écrire sur l'ordinateur et à envoyer au professeur par mail*).

Студенты получают следующее задание: *Газета Télérama посвящает многие из своих рубрик кино. Именно вам предлагают написать критику к фильму, который вам очень понравился или вовсе не понравился / Le journal Télérama consacre la plupart de ses rubriques au cinéma. Et c'est à vous qu'on propose d'écrire la critique d'un film que vous avez adoré ou détesté.*

Далее мы предлагаем подсказки преподавателя, на которые студенты могут опереться. Данные подсказки преподаватель может держать при себе и использовать их только в том случае, если результат работы его не устраивает и студент пока еще испытывает трудности, работая самостоятельно.

Attention:

– *Не забудьте объяснить, почему вам понравился данный фильм или нет / N'oubliez pas d'expliquer les raisons pour lesquelles ce film vous a plu (ou non...).*

– *Подумайте о людях, которые будут читать вашу статью и которые не смотрели данный фильм / Pensez à ceux qui vous liront sans avoir vu le film!*

Вы можете рассказать / Vous pouvez parler:

– *des acteurs, de leur jeu, de leur beauté... / об актерах, их игре, их красоте...*

– *de la qualité du scénario, de l'intrigue... / о качестве сценария, об интриге фильма...*

– *de la richesse psychologique des personnages... / богатый внутренний мир персонажей...*

– *des émotions que ressent le spectateur (amusement, joie, peur, tristesse...) / об эмоциях зрителя (удовольствие, радость, страх, грусть...)*

– *de la qualité visuelle (couleurs, effets spéciaux ...) / о зрительном восприятии (цвет, спецэффекты ...)*

– *des thèmes abordés par le film... / о проблемах, которые поднимаются в фильме...*

– *de la manière de filmer du réalisateur / оцените работу режиссера.*

При такой организации работы шаг за шагом сокращается количество опор, которые, в конечном счете, полностью исключаются из учебного процесса, постепенно увеличивается

интеллектуальная свобода обучающихся, и постепенно они овладевают стратегиями учения. Применение данного алгоритма работы целесообразно на младших курсах и имеет долгосрочную цель – формирование автономной познавательной позиции студентов – высший уровень самостоятельности, независимости от преподавателя, достижение которого требует долгой, кропотливой и целенаправленной работы.

«Автономная познавательная позиция понимается как динамическое образование личности, совокупность ее реализованных отношений в системе «я – мир», определяющих познавательную направленность личности, образовательную мотивацию, активность и компетенции в области познания. Обучающийся на основе собственных образовательных потребностей и образовательного запроса осуществляет целеполагание, затем приступает к проектированию самого процесса учения с учетом образовательной среды и образовательного ресурса» [1, с.248].

Показателями достижения учащимися такого уровня является не только наличие мотивации, интереса и познавательной творческой активности, но также овладение ими следующими умениями:

– планирования самостоятельной учебной деятельности;

– постановки целей и способов их достижения;

– рациональной организации собственной учебной деятельности (касается выбора стратегий учения);

– поиска, анализа и использования информации;

– реализации целей самостоятельной учебной деятельности;

– анализа и коррекции результатов самостоятельной учебной деятельности.

Результаты исследования. Мы смогли проследить эффективность применения алгоритма организации самостоятельной работы студентов, сравнивая две группы: экспериментальную, в которой работа на втором курсе была построена по данному принципу, и контрольную, в которой преподаватель работал, не используя предложенный подход, не принимая во внимание необходимость целенаправленного управления самостоятельной деятельностью студентов.

Для определения начального уровня владения студентами стратегиями выполнения самостоятельной деятельности были использованы составленные нами опросники, а

также советы и рекомендации Поля Сира [10, с.163], которые были призваны помочь студентам четко обозначить свою роль в процессе обучения и повысить их ответственность в этой связи. Это обеспечило более эффективное использование ими стратегий обучения и достижение лучших результатов в овладении языком. Вопросы, которые мы задавали студентам, служили опорой для осознания ими целей, задач и мотивов обучения и правильного выбора стратегий учения.

Эти же опросники были применены на последнем этапе эксперимента для определения динамики изменений, произошедших в экспериментальной группе и для сравнения полученных результатов с контрольной группой.

В качестве оценочных средств для подведения итогов эксперимента также использовались эссе, творческие задания и проекты, подготовленные студентами, которые анализировались с точки зрения следующих показателей:

1. самостоятельность в постановке целей и выборе способов ее достижения;
2. рациональность используемых стратегий обучения;
3. качество выполнения учебной задачи;
4. способность к адекватной самооценке, самосовершенствованию и самокоррекции.

Наглядное отражение результатов, полученных в экспериментальной группе (ЭГ) и в контрольной группе (КГ), представлено следующей диаграммой.

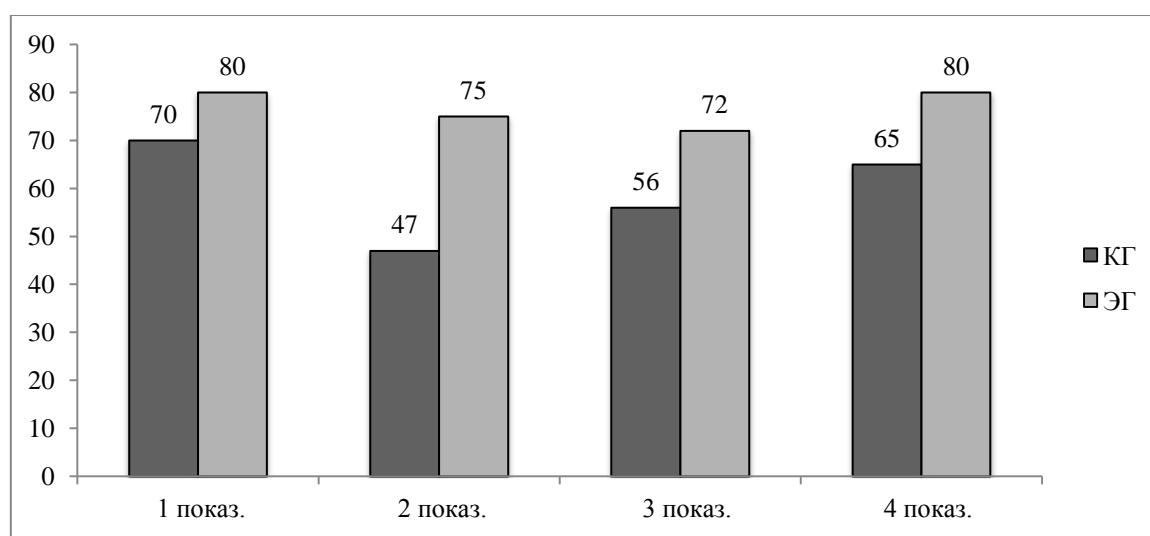


Диаграмма 1. – Сравнение экспериментальной и контрольной групп

Данная диаграмма представляет процентное соотношение студентов, имеющих высокий и хороший уровень анализируемых показателей. Анализ полученных результатов показал, что в экспериментальной группе студенты более свободны в организации своих действий, не испытывают трудностей в планировании и достижении поставленных целей, способны к адекватному анализу полученных результатов и стремлению к самосовершенствованию и самокоррекции. В целом они более самостоятельны в выборе стратегий по реализации учебных задач и разрешению проблем. Они меньше подвержены стрессу из-за возможной неудачи и характеризуются большей независимостью от преподавателя, в отличие от контрольной группы, где студенты требуют большего внимания преподавателя, нуждаются в его консультациях и подсказках, их деятельность на этом этапе еще нуждается в управлении со стороны преподавателя.

Заключение. В заключение необходимо отметить, что в настоящее время существует множество технологий обучения, например, творческие задания, проектная работа, ситуации, в которых учащемуся необходимо брать на себя ответственность за качество и результаты выполнения задания как индивидуального, так и общего группового. Они создают благоприятный контекст для формирования у учащегося способности к самостоятельному обучению с одной стороны и к общению на изучаемом языке с другой. На первый план в процессе обучения выходят учебные стратегии, которые использует обучающийся для управляемого учителем или самостоятельного овладения иностранным языком и, в частности, для того, чтобы усвоить новую информацию, включить ее в свою компетенцию, сохранить в памяти, тренироваться в ее практическом применении; выполнять задачи обучения; оценивать и совершенствовать свои компетенции. И именно от преподавателя

зависит, будет ли процесс обучения мотивировать каждого студента к самостоятельному и активному осуществлению учебной деятельности, к осознанному выбору и

рациональному применению стратегий учения, их использованию вне класса, в ситуациях реального общения или самообучения.

Литература:

1. Даутова О.Б. Инновации в учебно-познавательной деятельности / О.Б. Даутова // Вестник КГУ им. Некрасова. – 2010. - № 1. - С. 245-249.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. - Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001.
3. Иванова М.А. Самостоятельная работа студентов: всегда ли она действительно самостоятельна / М.А. Иванова // Высшее образование в России. – 2010. - № 6.
4. Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998 - 544 с.
5. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учебно-методическое пособие / А.В. Меренков, С.В. Куньшиков, Т.И. Гречухина, А.В. Усачева, И.Ю. Вороткова; под общ. ред. Т.И. Гречухиной, А.В. Меренкова // М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. - 80 с.

6. Самсонова Н.И. Самостоятельная работа при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Н.И. Самсонов // Молодой ученый. – 2016. - № 7(111). – С. 706-708. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/111/27018/>
7. Ульянова Л.А. Психолого-педагогические условия формирования готовности будущего учителя к самообразованию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ульянова Лариса Александровна. - Калуга, 2001.
8. Федорова М.А. Теория и методологическое обеспечение формирования самостоятельной работы деятельности студентов в вузе: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Федорова Марина Анатольевна. – Орел, 2011.
9. Neuner Anfindsen S. Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2005.
10. Cyr P. Les stratégies d'apprentissage. – CLE Internationale, 1998. – 181 p.

References:

1. Dautova O.B. Innovations in educational and cognitive activity / O.B. Dautova // Messenger of KSU named after Nekrasov. - 2010. - № 1. - S. 245-249.
2. Zimnyaya I.A. Educational psychology: textbook for universities / I.A. Zimnyaya. - Ed. 2nd, add., Rev. and revised - M.: Logos, 2001.
3. Ivanova M.A. Independent work of students: is it always really independent / M.A. Ivanova // Higher education in Russia. - 2010. - № 6.
4. Pedagogy and psychology of higher education. Series "Textbooks, tutorials". Rostov-on-Don: "Phoenix", 1998 - 544 p.
5. Independent work of students: types, forms, evaluation criteria: teaching aid / A.V. Merenkov, S.V. Kunshchikov, T.I. Grechukhina, A.V. Usacheva, I. Yu. Vorotkov; under total. ed. T.I. Grechukhina, A.V. Merenkova // Ministry of Education and Science Ros. Federation, Ural. Feder. un-t. - Yekaterinburg: Ural Publishing House. University, 2016. - 80 p.

6. Samsonova N.I. Independent work in teaching a foreign language [Electronic resource] / N.I. Samsonova // Young Scientist. - 2016. - № 7(111). - S. 706-708. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/111/27018/>
7. Ulyanova L.A. Psychological and pedagogical conditions for the formation of the future teachers' readiness for self-education: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Ulyanova Larisa Aleksandrovna. - Kaluga, 2001.
8. Fedorova M.A. Theory and methodological support for the formation of independent work of students' activities in the university: diss. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08 / Fedorova Marina Anatolievna. - Eagle, 2011.
9. Neuner Anfindsen S. Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2005.
10. Cyr P. Les stratégies d'apprentissage. - CLE Internationale, 1998. - 181 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Перова Анна Константиновна (г. Калуга, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка КГУ им. К.Э. Циолковского, e-mail: anna_konst74@mail.ru

Ульянова Лариса Александровна (г. Калуга, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка КГУ им. К.Э. Циолковского, e-mail: larissa_ulyanova@mail.ru

УДК 372.881.111.1

Intercultural competence formation at bilingual students through a set of exercises

Формирование межкультурной компетенции студентов-билингвов на основе комплекса упражнений

Борисова В.П., Арктический государственный агротехнологический университет, bvil74@mail.ru

Borisova V., Arctic State Agrotechnological University, bvil74@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.021

Ключевые слова: межкультурная компетенция, профессионально-ориентированный текст, упражнения, студент-билингв, умения межкультурного чтения.

Keywords: intercultural competence, professionally-oriented text, exercises, bilingual student, intercultural reading skills.

Аннотация. Целью данного исследования является изучение эффективности применения комплекса упражнений для формирования межкультурной компетенции студентов-билингвов средствами профессионально-ориентированных текстов.

Для достижения цели исследования была проведена опытно-экспериментальная работа.

Участниками опытно-экспериментальной работы по апробации комплекса упражнений для формирования межкультурной компетенции стали студенты 1 и 2 курсов бакалавриата агротехнологического факультета ФГБОУ ВО «Арктического государственного агротехнологического университета» в условиях практических занятий по дисциплине «Профильный иностранный язык», входящей в вариативную часть дисциплин основной образовательной программы. По результатам проведенных контрольного и заключительного срезов были сделаны выводы по эффективности применения комплекса упражнений.

Результаты настоящего исследования показали, что применение комплекса упражнений повлиял на прирост среднего показателя по уровням сформированности межкультурной компетенции студентов-билингвов.

В результате применения комплекса упражнений произошёл абсолютный прирост среднего показателя сформированности МКК студентов-билингвов, что свидетельствует об эффективности применения, разработанного нами комплекса упражнений.

Abstract. The purpose of the current research is to study the efficiency of using a set of exercises for the intercultural competence formation of bilingual students by means of professionally-oriented texts.

Experimental work was carried out to achieve the research goal. Participants of the experimental work on testing a set of exercises for the intercultural competence formation were 1-st and 2-nd year students (bachelors) of the agrotechnological faculty of the Arctic State Agrotechnological University in the conditions of practical classes in the discipline "Specialized foreign language", which is the variable part of the main educational program. Based on the results of the initial and final knowledge assessments, conclusions were made on the effectiveness of applying a set of exercises.

The research results showed that the use of a set of exercises affected the average index increase for the levels of intercultural competence formation among bilingual students.

The absolute average index increase of intercultural competence formation among bilingual students has occurred, which indicates the effectiveness of the complex of exercises developed by us.

Introduction. Foreign language proficiency is an integral part of professional training of future specialists, a means of introducing students to a foreign language culture, integration into a foreign

language environment and formation of readiness for intercultural communication.

The ability to communicate in oral and written forms for solving interpersonal and intercultural interaction problems is one of the key competencies

of a future specialist formed in the process of foreign language learning in non-linguistic higher education institutions.

In this regard, the problem of purposeful development of intercultural competence in the process of foreign language training is updated and the problem of formation improving ways in the areas of training future agricultural specialists arises.

The problems of intercultural communication and intercultural competence formation has been studied in the works of many Russian and foreign scientists (N.D. Galskova [10], G.V. Elizarova [8], V.V. Safonova [17], S.G. Ter-Minasova [18], V.P. Furmanova [19], R. Brumfil [4], M. Byram [6], M. Canale [7], C.J. Kramersch [14], Van Ek [20] etc.).

A number of researches (M.S. Achaeva [1], R.S. Akhmadieva [2], V.P. Borisova [3], I.R. Mukharlyamova [15], L. Pluzhnik [16], O.G. Polyakov [5] and others) have recently been devoted to the development and formation of students' intercultural competence in higher education institutions.

However, the analyses of scientific literature, the pedagogical process and teaching methods in a bilingual environment indicate that despite significant progress in certain aspects' research of the considered problem, the process of intercultural competence formation among bilingual students using professionally-oriented texts of agricultural discourse in this process has not yet been the subject of a special integrated study.

The main issue in the problem statement of the research is the assumption that the intercultural competence formation in bilingual students when teaching intercultural reading will be effective if, within the framework of the methodic system for the intercultural competence formation in bilingual students, a set of exercises for the formation of intercultural competence in bilingual students based on professionally-oriented texts is developed.

To ensure the possibility of systematic management of the intercultural competence formation, it was necessary to define the concept of "ICC of bilingual students", its structure and content based on the works of foreign and Russian researchers.

There are different definitions of a notion "intercultural competence" (hereinafter-ICC): "a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others" [12], "an ethical orientation in which certain morally right ways of being, thinking and acting are emphasized" [14]; "the complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are

linguistically and culturally different from oneself" [9] and etc.

As a result of the analysis of a number of studies M. Byram [6], G.V. Elizarova [8], V. Ek [20], I.L. Pluzhnik [16], D.H. Hymes [13] and taking into account their point of view on this issue, we have defined the concept of "intercultural competence of bilingual students" as an integral personality quality, expressed in the readiness to interact with representatives of different cultures by achieving mutual understanding based on overcoming interference and using transference at all structural levels of intercultural competence arising in intercultural communication in the context of trilingualism".

Within the framework of our research, the formed intercultural competence consists of four components (linguistic-socio-cultural, discursive, strategic, subject-professional) and to some extent coincides with the goal of foreign language teaching in non-linguistic higher education institutions. The goal of intercultural competence formation concerns a broader area of intercultural communication between representatives of different cultures, social and ethnic groups, and not only the development of communicative competence, which involves preparing students to communicate in the framework of learning foreign language.

In our research, the intercultural competence formation of bilingual students is carried out by teaching intercultural reading of professionally oriented texts (hereinafter - POT). The teaching reading priority of special literature in a foreign language in comparison with other types of speech activity requires a special approach to teaching reading.

The process of teaching intercultural reading to bilingual students requires careful selection of texts. The text used in a foreign language teaching, which is considered as: "an integral communicative unit, which is characterized by completeness, semantic completeness (Valgina N.S., 2003, Folomkina S.K., 1987), "the work of the speech-making process", (Galperin I.R., 2008, Dridze T.M.), "speech work" (N.S. Bolotnova), "basic unit of communication" (V.P. Belyanin). When teaching intercultural reading by "text" we mean "study text", considered as a means of teaching reading and a communicative unit containing, conveying information and carrying a sociocultural content, which is characterized by integrity, structuredness and completeness.

The goal of the scientific article is to substantiate the creation and testing of a set of exercises for the intercultural competence formation among bilingual students in the teaching intercultural reading process of professionally-oriented texts.

Methodology and materials. The theoretical basis of our research was the analysis of scientific works of Russian and foreign scientists on the problem of the intercultural competence formation in the process of teaching a foreign language.

The developed set of exercises is based on a methodological system of intercultural competence formation among bilingual students on the basis of professionally-oriented texts. If the methodological system is based on a systemic-structural approach, then in the process of achieving a common goal - the intercultural competence formation, competence-based, socio-cultural and learner-centered and activity approaches are combined. The systemic-structural approach ensures the interconnection of all methodological system's elements of the intercultural competence formation process and its subsystems. For the systemic management of the intercultural competence formation among bilingual students, intercultural exercises were developed with the aim of developing all four components of intercultural competence. When developing a set of exercises aimed at the formation of intercultural reading skills of POT, we focused on the types of intercultural exercises proposed by I.A. Giniatullin [11] in combination with the traditional set of exercises (pre-text, text and post-text), which are guided by assignments.

A set of exercises for the intercultural competence formation of bilingual students, which was tested in experimental work among first and second year bachelor students of the agrotechnological faculty of the Arctic State Agrotechnological University in the context of practical training in the discipline "English for Specific Purposes", included in the variable part of the disciplines of the main educational program and consisted of pre-text, text and post-text exercises, including various types of intercultural exercises: exercises in understanding linguistic units with national and cultural specifics, exercises in intercultural reading-observation, exercises in intercultural comparison and exercises in applying new intercultural knowledge.

The exercises developed within the three thematic modules "Horse breeding", "Reindeer breeding", "Cattle breeding" were presented according to the degree of complexity, had their own goals for the stages of the intercultural competence formation: motivational-incentive, analytical-synthetic and implementation-control.

Exercises in understanding linguistic units with national and cultural specifics are used at the pre-text and text levels and are intended to form the linguistic-sociocultural and substantive-professional components of the intercultural competence among bilingual students:

- motivational-incentive stage – detection, definition of the language units' meanings of the native culture with national and cultural specifics; to discover and determine the professional vocabulary meaning of agricultural discourse with the national-cultural specifics of the native culture;

- analytic-synthetic stage – exercises to detect, determine the meaning of linguistic units of first non-native language (hereinafter FNNL) culture with national and cultural specifics; to detect, determine the meaning of professional vocabulary of agricultural discourse with the national-cultural specifics of FNNL culture;

- realizing-control stage – to detect, determine the meaning of language units of IC with national and cultural specifics; on the detection, definition of the meaning of professional vocabulary of agricultural discourse with the national-cultural specifics of the foreign-language culture (hereinafter-FLC).

Exercises in intercultural reading-observation are aimed at the formation of the discursive component of the ICC among bilingual students at the text level:

- motivational-incentive stage – the detection of phenomena and objects of the features of verbal / non-verbal communication, the traditional way of life and farming of agricultural discourse in native culture;

- analytic-synthetic stage – the detection of phenomena and objects of the features of verbal / non-verbal communication, the traditional way of life and farming of agricultural discourse in the culture of FNNL;

- realizing-control stage – the detection of phenomena and objects of the features of verbal / non-verbal communication, the traditional way of life and farming of agricultural discourse in the culture of FLC.

Exercises in intercultural comparison are aimed at the formation of the discursive component of the ICC among bilingual students at the *text and post-text level*:

- analytic-synthetic stage – characterization, identification of communities and differences of linguistic units, phenomena and objects of the features of verbal / non-verbal communication, the traditional way and management of agricultural discourse types of farms in the cultures of FNNL and native language;

- realizing-control stage – characterization, identification of communities and differences of linguistic units, phenomena and objects of the features of verbal / non-verbal communication, the traditional way and management of agricultural discourse types of farms in the cultures of FL and FNNL or native language.

Exercises in the application of new intercultural knowledge as post-text exercises are aimed at the formation of a strategic component at the third – realizing-control stage and focused on forecasting, designing and applying communication strategies and tactics in situations of intercultural professional communication with representatives of the NC and culture of FNNL and FL.

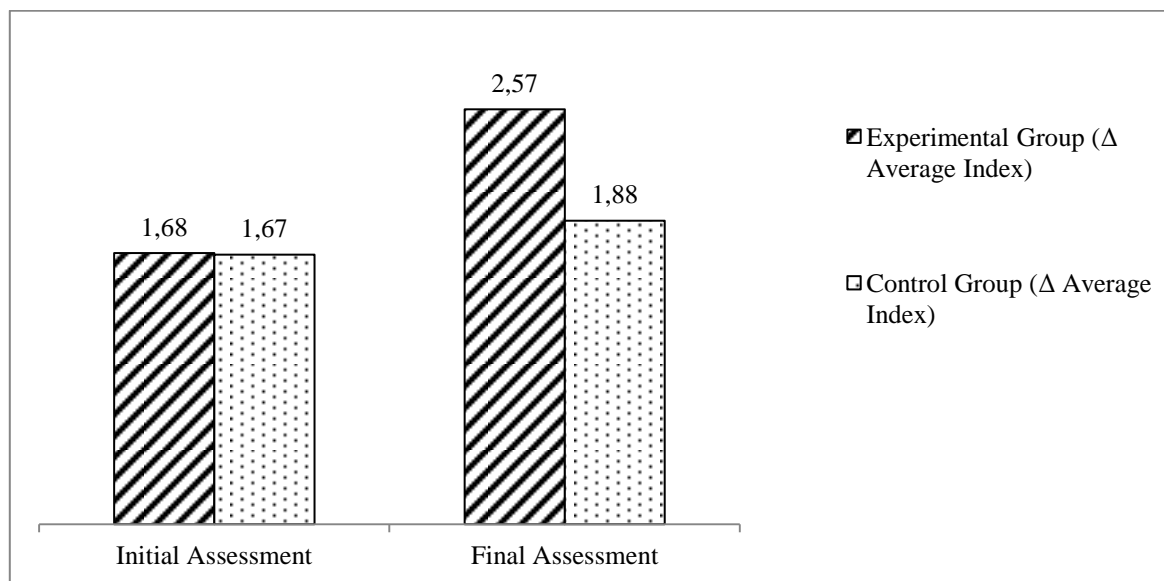
Results. Before the teaching start with the use of a set of exercises in order to determine the beginner level of the intercultural competence formation among bilingual students, initial assessment was carried out for which test tasks were developed to check the level of formation of the ICC components. The assessment showed the absence of significant differences and the predominance of bilingual students with low and medium levels of intercultural competence formation in both groups.

When evaluating assessments, we adhered to the PET (Preliminary English Test) scale, according to which a minimum of 45% of the assessment must have been completed. The tasks of the initial test consisted of 30 questions, for each correctly completed task the student received one point.

After approbation of the set of exercises at the final stage, to determine the level of qualitative changes in the intercultural competence formation among bilingual students, a final assessment was carried out. The content of control and measuring materials and the diagnostic procedure were identical in both groups. Students had to read three authentic professionally- oriented texts and complete tasks for them within 90 minutes in written form.

The increase in the number of bilingual students with a high level of intercultural competence formation in the experimental group was 7%: linguistic-socio-cultural component – 8.9%; substantive-professional component – 7.1%; discourse component – 7.1%; strategic component – 5.4%. The number of bilingual students with a sufficient level of ICC formation noticeably increased on average: in the experimental group by 39.3%; in the control group by 8.3%.

The Average Index (AV) at the initial stage was: Experimental Group – 1.68, Control Group – 1.67, and at the final stage: Experimental Group – 2.57, Control Group – 1.88 (Picture 1).



Picture 1. – Results of assessments

The absolute increase in the average index of the ICC formation among bilingual students was 0.89 in the experimental group.

Conclusion. Thus, the obtained results confirm that the differences in the average index increase by the levels of ICC formation among bilingual students in the experimental and control groups are due to the

effectiveness of the set of exercises’ use developed by us within the framework of the methodology for the intercultural competence formation on the material of professionally-oriented texts, which were the basis of the study book “Animal husbandry” developed by us in the experimental group.

Литература:

1. Ачаева М., Даурова А., Поспелова Н., Борисов В. Межкультурное образование в системе подготовки будущих учителей / М. Ачаева, А. Даурова, Н. Поспелова, В. Борисов // Журнал Социальных исследований в области образования. – 2018. – Том 9 (3). – С. 261-281. DOI: <https://doi.org/10.17499/jsser.48690>
2. Ахмадиева Р.С., Гурьянова Т.У., Куракин А.В., Макаров А.Л. Студенческий подход к межкультурной коммуникации и межкультурному взаимодействию в социальных сетях / Р.С. Ахмадиева, Т.У. Гурьянова, А.В. Куракин, А.Л. Макаров, А.И. Скоробогатова, В.В. Крапивина // Современная образовательная технология. – 2020. – Том 11 (1). – С. 21-29. DOI: <https://doi.org/10.30935/cet.641762>
3. Борисова В.П. Формирование межкультурной компетентности: обучение чтению текстов, связанных с профессией на иностранном языке двуязычным студентам сельскохозяйственных специальностей / В.П. Борисова // Журнал исследований в прикладной лингвистике. – 2019. – Том 10 (5). – С. 40-49. DOI: <https://dx.doi.org/10.22055/rales.2019.14674>
4. Брамфил Р. От определения к проектированию: коммуникативные спецификации vs. коммуникативные методологии в обучении иностранному языку / Р. Брамфил // Исследования по изучению Второго (иностранного) языка. – 1980. – № 3. – С. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263100000140>
5. Бряхина И.У., Поляков О.Г. Межкультурное обучение на французском языке как втором иностранном языке после английского языка / И.У. Бряхина, О.Г. Поляков // Язык и Культура. – 2020. – Том 49. – С. 186-198. DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/49/12>
6. Byram M. (2014). Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, culture and curriculum*, 2014, 27 (3), pp. 209-225. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.974329>
7. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards J. C., Schmidt R. W. (Eds.) *Language and Communication*. – London: Longman, 1983. – pp. 2-27.
8. Elizarova G.V. (2005). *Culture and teaching of a foreign language*, St. Petersburg: Karo, 352 p. ISBN: 5-89815-597-X
9. Fantini A.E. (2007) *Exploring and Assessing Intercultural Competence (CSD Research Paper No. 07-01)*. St. Louis, MO: Washington University, Center for Social Development. DOI: <https://doi.org/10.7936/K7TB16CX>
10. Гальскова Н.Д., Левченко М.Н., Шабанова В.П., Скитина Н. Социокультурная модель мультикультурного языкового образования и система обучения иностранного языка [Электронный ресурс] / Н.Д. Гальскова, М.Н. Левченко, В.П. Шабанова, Н. Скитина // АД АЛТА: Журнал Междисциплинарного Исследования. – 2019. – Том 9 (1). – С. 27-31. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37937276>
11. Гиниатуллин И.А. Реализация межкультурных аспектов в чтении иностранного языка. Актуальные проблемы германистики, романистики и русской филологии [Электронный ресурс] / И.А. Гиниатуллин. – 2010. – С. 169-188. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23365771>
12. Huber J., Reynolds Ch, editors. *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Pestalozzi Series, 2014; 3. Available at: <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>
13. Jokikoko J. (2005a). Interculturally trained Finish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16 (2), pp. 69-93. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514263705.p>
14. Крамш С.Дж. Привилегия межкультурного говорящего / С.Дж. Крамш // Байрэм М., Флеминг М. (ред). *Изучение языка в межкультурной перспективе: подходы через драму и этнографию*, Нью-Йорк: Издательство Кембриджского университета, 1998. – С. 16-31.
15. Мухарлямова Р., Коноплева Л., Галимзянова Н.И., Бережная И. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности студентов в процессе изучения иностранных языков / Р. Мухарлямова, Л. Коноплева, Н.И. Галимзянова, И. Бережная // Журнал Истории Культуры и Исследования Искусства. – 2018. – Том 7 (4). – С. 230-236. DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i4.1840>
16. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности гуманитарных студентов в процессе профессионального обучения: Синописис тезиса. – 2003. – Москва. – 335 с. – Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/01002615843>
17. Сафонова В.В. Совместное изучение языков и культур в зеркале мировых тенденций в развитии образования современного языка [Электронный ресурс] / В.В. Сафонова // Язык и Культура. – 2014. – Том 1 (25). – С. 123-141. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21371386>
18. Тер-Минасова С.А. Противоречия международной коммуникации в эпоху глобализации: препятствия или движущие силы? [Электронный ресурс] / С.А. Тер-Минасова // Русский Журнал Лингвистики. – 2015. – № 4. – С. 43-48. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25411626>
19. Фурманова В.П., Ферстяев А.И. Совершенствование межкультурной компетентности студентов - бакалавров на основе концептуальной модели / В.П. Фурманова, А.И. Ферстяев // Язык и Культура. – 2018. – Том 42. – С. 226-242. DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/42/14>
20. Ван Эк Дж.А. Цели изучения иностранного языка. Проект № 12: Изучение и обучение современных языков в целях коммуникации. Издание II: Уровни. – Совет Европы. Совет по Культурному Сотрудничеству. – Страсбург, 1987. – 77 p.

References:

1. Achaeva M., Daurova A., Pospelova N., Borysov V. 2018. Intercultural education in the system of training future teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 2018, vol. 9(3), pp.261-281. DOI: <https://doi.org/10.17499/jsser.48690>
2. Akhmadieva R.S., Guryanova T.Y., Kurakin A.V., Makarov A.L., Skorobogatova A.I., Krapivina V.V. Student Attitude to Intercultural Communication and Intercultural Interaction in Social Networks Contemporary Educational Technology, 2020, vol.11(1), pp. 21-29, DOI: <https://doi.org/10.30935/cet.641762>
3. Borisova V.P. Intercultural competence formation: teaching reading of profession-related texts in a foreign language to agricultural bilingual students. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 2019, vol 10 (5), pp. 40-49. DOI: <https://dx.doi.org/10.22055/rals.2019.14674>
4. Brumfil R. From defining to designing: communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 1980, no. 3, pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263100000140>
5. Bryxina I.Y., Polyakov O.G. Intercultural Learning in the French-as-a-second-foreign-language Classroom after English. *Language and Culture*, 2020, vol.49, pp. 186-198 DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/49/12>
6. Byram M. (2014). Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, culture and curriculum*, 2014, 27 (3), pp. 209-225. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.974329>
7. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards J. C., Schmidt R. W. (Eds.) *Language and Communication*. – London: Longman, 1983. – pp. 2-27.
8. Elizarova G.V. (2005). *Culture and teaching of a foreign language*, St. Petersburg: Karo, 352 p. ISBN: 5-89815-597-X
9. Fantini A.E. (2007) *Exploring and Assessing Intercultural Competence (CSD Research Paper No. 07-01)*. St. Louis, MO: Washington University, Center for Social Development. DOI: <https://doi.org/10.7936/K7TB16CX>
10. Galskova N.D., Levchenko M.N., Shabanova V.P., Skitina N. Sociocultural model of multicultural language education and the system of foreign language teaching. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 2019, vol. 9(1), pp. 27-31. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37937276>
11. Giniatullin I.A. Realization of intercultural aspects in the foreign language reading. *Actual Problems of Germanism, Romanism and Russian philology*, 2010, pp.169-188. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23365771>
12. Huber J., Reynolds Ch, editors. *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Pestalozzi Series, 2014; 3. Available at: <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>
13. Jokikoko J. (2005a). Interculturally trained Finish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16 (2), pp. 69-93. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514263705.pdf>
14. Kramsch C.J. The privilege of the intercultural speaker // Byram M., Fleming M. (eds.) *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*, New York: Cambridge University Press, 1998 pp. 16-31
15. Mukharlyamova R., Konopleva L., Galimzyanova N.I., & Berezhnaya I. Formation of the Intercultural Communicative Competence of Students in Process of Learning Foreign Languages. *Journal of History Culture and Art Research*, 2018, vol. 7(4), pp. 230-236. DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i4.1840>
16. Pluzhnik I.L. Formation of intercultural communicative competence of humanitarian students in the process of vocational training: Synopsis of a thesis, 2003, Moscow, 335 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/01002615843>
17. Safonova V.V. Co-learning of languages and cultures in the mirror of world tendencies in developing modern language education. *Language and Culture*, 2014, vol.1 (25), pp. 123-141. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21371386>
18. Ter-Minasova S.A. Contradictions of international communication in the era of globalization: obstacles or driving forces? *Russian Journal of Linguistics*, 2015, no.4, pp. 43-48 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25411626>
19. Furmanova V.P., Ferstyayev A.I., Development of bachelor students' Intercultural Competence based on Conceptual Model. *Language and Culture*, 2018, vol. 42, pp.226-242 DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/42/14>
20. Van Ek J.A. Objectives for foreign language learning. Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication. Vol. II: Levels. – Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. – Strasbourg, 1987. – 77 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Борисова Вилена Петровна (г. Якутск, Россия), Арктический государственный агротехнологический университет, e-mail: bvil74@mail.ru

УДК 378

Проблемы мотивации студентов технического вуза к изучению курса иностранного языка в условиях дистанционного обучения

Problems of motivating students at a technical university to study a foreign language course in the condition of distance learning

Штурба Я.Ю., *Российский университет транспорта (ФГАОУ ВО РУТ (МИИТ) ИПСС), yana_rav@mail.ru*

Shturba Y., *Russian University of Transport RUT MIIT, yana_rav@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.022

Ключевые слова: дистанционное обучение, мотивация, типы мотивации, самодисциплина, сопротивление.

Keywords: distance learning, motivation, types of motivation, self-discipline, resistance.

Аннотация. Цель исследования – определить проблему мотивации студентов технического вуза к изучению курса иностранного языка в изменяющихся условиях, в частности, в условиях дистанционного обучения. Статья затрагивает актуальную тему адаптации студентов и педагогов к новым условиям дистанционного образования. Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе проблем мотивации студентов к изучению иностранного языка, носящих как организационный, так и психологический характер; приводятся возможные способы их решения, а также делается попытка определить роль преподавателя в изменяющихся условиях. В результате доказано, что мотивация к изучению иностранного языка может быть как внешней, так и внутренней, предполагающей высокую степень концентрации и самодисциплины. В связи с этим варьируется роль преподавателя в зависимости от типов мотивации студента.

Abstract. The article is aimed to determine the problem of motivating students of a technical university to study a foreign language course in changing conditions, in particular, in the conditions of distance learning. The article deals with the actual topic of students' and teachers' adoption to the new conditions of distance education. The scientific novelty of the study consists in a comprehensive analysis of the problems of motivation, which possess both organizational and psychological in nature; possible ways of solving them are given as well as an attempt to define the role of a teacher in the changing conditions is made. As a result, it has been proved that motivation can be both external and internal, involving a high degree of concentration and self-discipline. Subsequently, the role of a teacher is varied in accordance with the types of student's motivation.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена стремительно меняющимися условиями жизни и требованиями, которые накладывает Министерство высшего образования к режиму дистанционного обучения. Переход все большего количества учебных заведений на дистанционное обучение – типичная практика во всех странах мира, которая способствует сохранению здоровья студентов и педагогов. Разумеется, новые условия образовательной среды, такие как дистанционное обучение, рассматриваются и анализируются исследователями, публикуются статьи, затрагивающие темы адаптации студентов, педагогов, руководящих лиц в области образования к новому формату учебной

деятельности. Поэтому вопрос о значимости мотивации к обучению остается дискуссионным и представляет интерес как для теоретиков в области образования, так и для педагогов-практиков.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

– определить понятие мотивации студентов технического вуза к изучению курса иностранного языка и разобраться в его сущности;

– выявить методы и формы мотивации к изучению иностранного языка, характерные для студентов технического профиля;

– определить факторы, влияющие как на повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка, так и препятствующие ее развитию.

Для комплексного рассмотрения процесса мотивации к изучению иностранного языка в статье применяются следующие методы исследования: 1) осуществляемый в той или иной форме опрос субъекта (изучение мотивировок и мотиваторов студентов группы); 2) оценка поведения и его причин со стороны (метод наблюдения), 3) герменевтический метод (при анализе уже имеющихся публикаций).

Теоретической базой исследования послужили публикации отечественных и зарубежных авторов: Н.А. Бакшаевой [1], М. Макгиннеса [4], А.А. Назаренко [6], В.К. Стародубцевой [8], О.И. Пантюшиной [9], посвященные рассмотрению мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Практическая значимость исследования заключается в том, что анализируемые в статье вопросы о мотивации и способов ее достижения могут быть использованы на практике в педагогической деятельности с целью совершенствования образовательного процесса. Также полученные результаты могут способствовать более продуктивному сотрудничеству между преподавателем и студентом.

Понятие и сущность мотивации студентов технического вуза к изучению курса иностранного языка в условиях дистанционного обучения. Мотивация является главной движущей силой в поведении и деятельности человека, в том числе, и в процессе формирования будущего профессионала. Поэтому особенно важным становится вопрос о стимулах и мотивах именно учебно-профессиональной деятельности студентов [2, с.32-33].

В.К. Стародубцева определяет студенческую мотивацию к обучению как «процессы, методы и средства их побуждения к познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. В качестве мотивов могут выступать в связке эмоции и стремления, интересы и потребности, идеалы и установки» [8, с.1].

А.А. Андреев предлагает рассматривать формулировку «Дистанционное обучение (ДО), как совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по

освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения [1, с.55].

Стоит отметить, что гуманитарным университетам достаточно легко перейти на обучение с использованием дистанционных технологий, тогда как «техническим» тяжело обойтись без очных лабораторных работ. В большинстве случаев с целью сохранения качества учебного процесса логика учебных планов постепенно меняется. Организационные сложности, как правило, касаются программного обеспечения, изменений формата используемых материалов и, что немаловажно, настроек студентов на дистанционный режим.

Изменения, происходящие в различных сферах деятельности человека, выдвигают все более новые требования к организации и качеству профессионального образования. Современный выпускник высшего учебного заведения должен не только владеть специальными знаниями, умениями и навыками, но и ощущать потребность в достижениях и успехе; знать, что он будет востребован на рынке труда. Поэтому студентам именно в такое переходное время необходимо прививать интерес к накоплению знаний, самостоятельной деятельности и непрерывному самообразованию.

К сожалению, дистанционное образование гораздо тяжелее для студента, чем очное. Трудно поддерживать мотивацию студентов к изучению иностранного языка в отрыве от привычной учебной группы, в отсутствии зрительного контакта с преподавателем и дисциплинирующей атмосферы университета. Более того, занятия из дома создают ложное ощущение «простоты» происходящего [6].

Значит, любому студенту необходимо приложить больше усилий для достижения эффективности учебного процесса, тем самым преодолеть уютную домашнюю атмосферу.

Хорошая дисциплина и мотивация к изучению иностранного языка – залог успешного дистанционного обучения даже более чем успешного обучения в очном формате. Стоит отметить, что дисциплина является одним из основных факторов поддержания мотивации и достижения успехов при дистанционном обучении иностранному языку.

Так, О.И. Пантюшина в своем исследовании о влиянии имиджа вуза на мотивацию студентов к самообучению отмечает: «Компоненты имиджа вуза оказывают влияние на учебно-познавательную мотивацию. Возрастные особенности и дальнейшее развитие мотивационных аспектов учебной деятельности, включенность студентов в активные виды

деятельности, способ организации учебного процесса, взаимоотношения в диаде «преподаватель – студент» являются составляющими социальных, индивидуально-психологических и социально-психологических компонентов структуры корпоративного имиджа вуза» [9, с.15]. То есть особую роль автор отводит уже сложившемуся в сознании студентов и общества имиджу вуза, которому студент будет стараться соответствовать при дистанционном обучении.

Необходимо отметить, что мотивация к обучению и дисциплина напрямую связаны с таким элементом обучения в режиме онлайн, как самоподготовка.

Следовательно, студенту важно отслеживать не только свой прогресс в обучении, но и проблемы, связанные с овладением иностранным языком в объеме изучаемого материала. Объем прикладываемых усилий для достижения результата, а именно изучение иностранного языка в условиях дистанционного обучения, как правило, возрастает. Онлайн курсы, практика, где возможно многократное повторение заданий – это необходимый элемент дистанционного обучения [7, с.25-26].

Методы мотивирования студентов и формы мотивации. Традиционные формы мотивирования обучающихся к изучению иностранного языка достаточно сложно реализовать в условиях дистанционного обучения, и, исходя из этого, возникает необходимость трансформации привычных методов. Как правило, в качестве эффективных мотивирующих методов традиционного формата обучения педагоги выделяют хорошие оценки, высокие баллы, одобрение педагога, успешность среди сокурсников, поощрение педагога, а также страх оказаться хуже других. Дистанционное обучение, ограничиваясь онлайн-пространством, лишает обучающегося возможности сравнивать собственные успехи с достижениями других. Показателем успешности здесь служит только отметка педагога, но в то же время дистанционная система в данном случае дает возможность педагогу для развернутого ответа с оценением, не ограничивая обсуждение результатов выполненной работы одним занятием. Именно обратная связь, даже в виде онлайн-сообщения, способна мотивировать обучающегося к изучению иностранного языка [5, с.1-4].

Мотивация человека, студента с техническим складом ума может принимать разные формы. Иногда это чувство – простая удовлетворенность от выполнения задачи (например, от

выполненного теста, нахождения нужного алгоритма решения вопроса, правильно составленного диалога или общения на иностранном языке с собеседником в режиме онлайн).

Иногда это ожидание вознаграждения – поощрения, так называемых самозачета или самоэкзамена.

Иногда это ценность или принцип, важный для студента лично, – например, чувство долга выполнить весь набор задач проходимого курса (в нашем случае, иностранного языка).

Это может быть также влияние окружающих людей – прямое (что они говорят или делают) или косвенное (что они могли бы сказать или подумать). В случае с обучением иностранному языку онлайн — это прогнозирование будущей ситуации на рынке труда – насколько успешным будет положение выпускника, владеющего иностранным языком, какие плюсы он будет иметь в окружении, зная наряду с основными рабочими навыками основы технического английского языка и владея навыками его применения.

Часто это сочетание двух или более разных типов мотивации к обучению.

Следовательно, типы мотивации можно разделить на:

- внутреннюю – удовлетворение от учебы (работы);
- внешнюю – вознаграждение за проделанную работу;
- личную – собственные ценности и убеждения;
- социальную – влияние извне [4, с.12-13].

Так же перечисленные типы мотивации представляют собой скорее разные аспекты одного явления, чем независимые понятия. Мотивация к изучению иностранного языка может возникнуть как из личного желания и потребности или данной дисциплины, так и быть результатом влияния и вдохновения чего-то неизмеримо большего, то есть внешнего.

Все эти факторы явились результатом перехода образования в новую среду, выхода на новую платформу, помещения студента в статичную обстановку и возникновения большего количества времени на самостоятельное планирование времени и управление собственным таймменеджментом. Студенту – «технарю» легче спланировать свое расписание, организовать рабочую атмосферу и мотивировать себя на работу, чем гуманитария, поскольку технический склад ума неизменно формирует в сознании определенный алгоритм и визуализирует весь процесс работы в форме

алгоритмов, что способствует большей концентрации и производительности.

Немаловажным является тот фактор, что время, затрачиваемое ранее студентом на дорогу, в новых условиях может быть потрачено на обучение чему-то новому самостоятельно или на образовательной платформе. Зачастую студент бросает вызов сам себе, у него появляется стимул чему-то научиться без раздражающих факторов среды, в спокойной обстановке. Ему открывается то, что он не знал раньше, появляется стремление прыгнуть выше головы, развивать новые навыки – все это важные составляющие удовлетворения от процесса дистанционного обучения. Для него открывается не только возможность работать в группе с целью сдать экзамен или зачет и получить отметку о прохождении курса, то также наставничество без оценок и экзаменов, обзор и исследование опыта настоящих мастеров, самообразование путем чтения книг как на русском, так и на иностранном языках, участие в профессиональных мероприятиях, онлайн-доступ к различным библиотекам мира, – все то, на что в обычном режиме дня у него не хватало времени. Здесь задача студента – следовать не только программе обучения, но и самостоятельно искать знания, навыки, учителей и наставников, которые помогут пройти путь до истинного профессионала, поскольку доступ к огромной базе знаний действительно значительно расширился.

Итак, мотивация – энергия, являющаяся причиной целей обучающегося, его намерений и действий к их достижению. Мотивация бывает внутренней (способность ставить цели и получать удовольствие от процесса обучения) и внешней (признание, поощрение или наказание).

Работа с внутренними мотиваторами более эффективна, чем с внешними. Например, система внешних оценок и публичных рейтингов будет работать хуже, чем самооценивание и рефлексивный дневник для осознания прогресса.

Внешняя мотивация быстро действует и дает краткосрочный эффект. Внутренняя мотивация начинает работать медленнее и дает долгосрочный эффект. Например, короткая «подзарядка» в виде конкурса на лучший проект в курсе быстро сработает, и люди могут вовлечься, однако если внутреннего побуждения и осознания важности этого проекта нет, то мотивация сойдет на нет. Работа с внутренней мотивацией требует времени на то, чтобы понять свои истинные цели и их актуальность.

Факторы, способствующие развитию мотивации. Чтобы достигнуть такой увлеченности онлайн-образованием и высшей

степени мотивации к изучению иностранного языка, должны соблюдаться следующие условия:

- ясные цели обучения;
- понимание своих действий;
- соответствие сложности задач имеющемуся уровню возможностей;
- грамотное распределение времени;
- глубокая концентрация, исключение отвлекающих факторов из зоны внимания;
- отсутствие страха неудачи;
- поглощенность учебой и удовольствие от нее.

При этом не менее важна и обратная связь, в нашем случае связь с педагогом-наставником, преподавателем. Студент должен понимать, насколько хорошо он справляется с поставленной задачей. При этом необходимо уметь самостоятельно адекватно оценивать свою работу, уделять значительное время анализу и оценке своей работы.

Немаловажно также учитывать и отрицательный фактор дистанционного образования – сопротивление. Сопротивление невидимо, неощутимо, обезличено, коварно и неутомимо. Универсальное правило: чем более важным для развития является действие, тем большее сопротивление человек ощущает, начиная (и завершая) его [4, с.83-84].

Так, А.П. Преображенский и О.Н. Чопоров в своей статье указывают на предвзятость отношения некоторых преподавателей, считающих, что у студентов нет интереса к той дисциплине, которую он преподает и, как правило, они работать в дальнейшем пойдут не по специальности. Такая установка влечет потерю мотивации, сопротивление не только у студентов, но и у самого преподавателя к качественному донесению материала. Авторы отмечают важность роли помощника в преподавателе, стремление помочь студенту разобраться в деталях и непонятных моментах [10]. Относительно дисциплины «Иностранный язык» это немаловажно, поскольку пропуск одного-двух модулей технического курса способен вызвать у студентов проблемы с пониманием текстов, диалогов, профессиональных статей и потерю интереса в дальнейшем к изучению языка.

Поскольку сопротивление возникает и укореняется внутри, то и преодолеть его можно с помощью силы воли, психологической стойкости. Необходимо задействовать все личностные ресурсы самодисциплины, самомотивации, самоподдержки, развить собственную внутреннюю культуру, составить адекватный график работы, что для студента с техническим складом ума представляется не сложным.

Принципы обучения при самомотивации.

Если происходит переключение студента на внешнюю мотивацию, потом сложнее вернуться к мотивации внутренней. В образовательной системе (в нашем случае, в вузе технического профиля), где обучение – обязательное и принудительное, есть вероятность потери студентом собственной инициативы в этом процессе и даже привыканию к такому положению вещей. Возвращение к собственным целям может потребовать некоторой работы над самомотивацией.

Малком Ноулз, один из родоначальников андрагогики – науки о том, как учатся взрослые люди, – сформулировал пять принципов обучения взрослых [3].

1. Самооценка.

По мере того как человек взрослеет, его самооценка становится более независимой от восприятия других людей.

2. Опыт обучения.

Опыт для взрослых – важный ресурс для обучения.

3. Готовность к обучению.

Готовность учиться у взрослого человека ориентируется на развитие его социальных ролей.

4. Ориентация на обучение.

Взрослый человек учится ради того, чтобы решать насущные задачи. В отличие от субъектно ориентированного подхода у школьников, студенты предпочитают проблемно ориентированный подход.

5. Мотивация к обучению.

Для студента характерна внутренняя мотивация учиться, поскольку он уже видит, в чем специфика выбранной им специальности, и какие перспективы ему открываются при владении, например, иностранным языком.

Следовательно, чем старше становится человек, тем важнее для него становится внутренняя мотивация и обучение как решение жизненных задач.

В связи с вышеуказанными принципами выделяют четыре стадии изменения мотивации учащихся и четыре стили преподавателя, уместных на каждом этапе, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Стадии изменения мотивации учащихся и четыре стили преподавателя

| Стадия | Роль образовательной среды и преподавателя |
|--|---|
| <i>Зависимый.</i> Мотивация высокая, студенту интересен предмет, но пока он мало знает ту область, в которой планирует развиваться, или предмет (в нашем случае, английский язык) до этого изучался поверхностно. На этом этапе необходимо поставить цели, провести диагностику себя, получить инструкции от преподавателя | <i>Роль эксперта.</i> Студент обращается к преподавателю, для того чтобы понять задачи курса, отдельных модулей и алгоритм действий, получить консультацию с целью более углубленно разобраться в той области знаний, которые его интересуют, получить список необходимой литературы и т.д. |
| <i>Заинтересованный.</i> Появляются первые сложности и кризисы в обучении: – предыдущий опыт мешает, потому что действует инерция мышления; – первые пробы и ошибки, ничего не получается с первого раза и может упасть вера в себя; – отсутствие видимых результатов демотивирует | <i>Роль мотиватора.</i> Преподаватель дает как можно больше обратной связи и поддержки, чтобы помочь студенту преодолеть первые сложности |
| <i>Вовлеченный.</i> Мотивация плавающая и зависит от результатов обучения. На этом этапе студент уже находится в более ответственной позиции по отношению к процессу обучения, появляется азарт, нарастает интерес | <i>Роль фасилитатора.</i> Образовательная среда предоставляет возможность студенту обмениваться опытом с другими, помогает перевести знания в практику, например, проводит образовательные онлайн-конференции с привлечением зарубежных партнеров. На этом этапе преподаватель может добавлять студенту интересные и сложные задачи, в зависимости от уровня его подготовки |
| <i>Самонаправленный.</i> Мотивация стабильная и высокая, обучение дает результаты, и студент понимает, каких целей он достигает | <i>Роль консультанта.</i> Преподаватель уже оценивает достигнутый прогресс, создает план дальнейшего развития для студента, даже если это выходит за рамки рабочей программы и курса |

Итак, мы видим, что какой бы ни была самомотивация студента, и не в зависимости от его уровня овладения предметом, роль преподавателя при дистанционном обучении

значительно усложняется в отличие от традиционной. Преподаватель в новых условиях уже не только руководствуется учебной программой и разработанными планами занятий,

но и выступает в роли консультанта-наставника, то есть мотиватора, в чьи функции входит не только дать студенту знания, но и заинтересовать его предметом для дальнейшей самостоятельной работы и вдохновить его на практическое использование полученных знаний в новых рыночных условиях.

Заключение. Таким образом, мы приходим к следующим *выводам*. Для студента очень важно иметь полную заинтересованность в изучаемом предмете, чтобы сформировать высокую степень мотивации для его изучения. Процесс дистанционного обучения предполагает высокую степень сосредоточенности на своем задании. Здесь не только нужно обладать стремлением завершить успешно курс, получить вознаграждение в виде заслуженной оценки или баллов, но также и иметь какие-то далеко выходящие за рамки курса амбиции, стремление получить хорошую должность, зарекомендовать себя на рынке труда и стать профессионалом своего дела. Дисциплина «Иностранный язык» подразумевает строгое выполнение всех заданий курса, умение сдавать работы четко в срок, методичную и системную работу с модулями, а самое главное, применение всех полученных знаний на практике. Знания должны приобретать автоматизированный характер для того, чтобы студент в дальнейшем использовал их в своей работе. Без мотивации такой результат недостижим.

Автором были рассмотрены различные классификации видов мотивации. Относительно изучения иностранного языка в режиме дистанционного образования целесообразнее разделять мотивацию на внешнюю и внутреннюю, включающую в себя какие-либо личностные ценностные ориентиры. Так, перспектива уверенного владения иностранным языком способна значительно повысить интерес к предмету, расширить диапазон выбираемой деятельности для студента, расширить культурные связи и иметь успех на рынке труда в дальнейшем, не только российском, но и международном.

Эта дисциплина неразрывно связана с умением студента планировать свой график и избегать отвлекающих факторов. Педагог должен суметь донести до студента мысль, что имеется огромная связь между тем, что он делает сегодня, и тем, чего он сможет достичь в дальнейшем при соблюдении всех правил. Откладывание какого-либо задания, касающегося дистанционной учебы, может отрицательно сказаться на его дальнейшем качестве жизни. Следовательно, и со стороны преподавателя материал (главным образом, лексика изучаемого языка) должен отбираться с учетом «рабочих» потребностей студента, его профессиональных ориентиров и планирования дальнейшей карьеры. При этом важно научить студента преодолевать как внутреннее сопротивление, так и внешние препятствия организационного характера. Эти умения в настоящее время могут еще только быть в процессе формирования, но важно уже осознавать значимость дистанционного обучения и стремиться минимизировать такие отвлекающие факторы и достигать более глубокой концентрации при прохождении дистанционного курса, в частности, в процесс вовлеченности в выполнение задач на иностранном языке. Все вышеуказанные факторы могут оставлять перспективу для дальнейших исследований.

Также автором были рассмотрены возможные пути сопротивления студента работе в дистанционном режиме. Такие случаи подлежат преподавательскому анализу с целью найти подход к таким студентам и заинтересовать их материалом, который бы повысил уровень мотивации и скоординировал их дальнейшую работу.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в более детальном изучении принципов дистанционного обучения, в изучении технических средств и платформ, имеющих также значительное влияние на успешность обучения, в рассмотрении роли влияния самодисциплины студентов на качество предоставляемых образовательных услуг.

Литература:

1. Андреев А.А. Современные телекоммуникационные системы в образовании / А.А. Андреев, В.П. Меркулов, Г.В. Тараканов // Педагогическая информатика. – 1995. - № 1.
2. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. - М.: Юрайт, 2020. – 170 с.
3. Кукуев А.И. Андрагогика М. Ноулза: содержательная и процессуальная модели: научный журнал / А.И. Кукуев // Вопросы международного

сотрудничества в образовании Южного региона. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – № 3-4. - С. 29-34.

4. Макгиннесс Марк. Мотивация для творческих людей / Марк Макгиннесс. - М., Манн, Иванов и Фербер, 2020. - 320 с.

5. Маркеева А.А. Проблема мотивации школьников в дистанционном обучении [Электронный ресурс] / А.А. Маркеева // Школьная педагогика. –

2020. – № 2(18). – С. 1-4. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/2/archive/164/5177/>

6. Назаренко А.Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение / А.Л. Назаренко. - Москва: СПб. [и др.]: Питер, 2019. - 272 с.

7. Никуличева Н. Дистанционное обучение в образовании: организация и реализация / Н. Никуличева. - М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2020. - 220 с.

8. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению [Электронный ресурс] / В.К. Стародубцева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. –

№ 6. – Режим доступа: <https://science-education.ru/article/view?id=15617>

9. Пантюшина О.И., Орлова Е.А. Влияние имиджа вуза на развитие учебной мотивации студентов / О.И. Пантюшина, Е.А. Орлова // LAP Lambert Academic Publishing. – М., 2017. – 252 с.

10. Преображенский А.П., Чопоров О.Н. О мотивации студентов к обучению [Электронный ресурс] / А.П. Преображенский, О.Н. Чопоров // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems. – 2016. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-motivatsii-studentov-k-obucheniyu/viewer>

References:

1. Andreev A.A. Modern telecommunication systems in education / A.A. Andreev, V.P. Merkulov, G.V. Tarakanov // Pedagogical informatics. - 1995. - № 1.

2. Bakshaeva N.A., Verbitsky A.A. Psychology of student's motivation / N.A. Bakshaeva, A.A. Verbitsky. - М.: Yurayt, 2020. - 170 p.

3. Kukuev A.I. M. Knowles' Andragogy: Content and Procedural Models: Scientific Journal / A.I. Kukuev // Issues of international cooperation in the education of the Southern region. - Rostov-on-Don: IPO PI SFU, 2008. - № 3-4. - S. 29-34.

4. McGuinness Mark. Motivation for Creative People / Mark McGuinness. - М., Mann, Ivanov and Ferber, 2020. - 320 p.

5. Markeeva A.A. The problem of motivation of schoolchildren in distance learning [Electronic resource] / A.A. Markeeva // School pedagogy. - 2020. - № 2(18). - S. 1-4. - Access mode: <https://moluch.ru/th/2/archive/164/5177/>

6. Nazarenko A.L. Information and communication technologies in linguodidactics: distance learning / A.L.

Nazarenko. - Moscow: SPb. [and others]: Peter, 2019. - 272 p.

7. Nikulicheva N. Distance learning in education: organization and implementation / N. Nikulicheva. - М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2020. - 220 p.

8. Starodubtseva V.K. Motivation of students for learning [Electronic resource] / V.K. Starodubtseva // Modern problems of science and education. - 2014. - № 6. - Access mode: <https://science-education.ru/article/view?id=15617>

9. Pantyushina O.I., Orlova E.A. The influence of the university image on the development of students' educational motivation / O.I. Pantyushina, E.A. Orlova // LAP Lambert Academic Publishing. - М., 2017. - 252 p.

10. Preobrazhensky A.P., Choporov O.N. About motivation of students for learning [Electronic resource] / A.P. Preobrazhensky, O. N. Choporov // Modern Research of Social Problems (electronic scientific journal), Modern Research of Social Problems. - 2016. - № 3. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-motivatsii-studentov-k-obucheniyu/viewer>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Штурба Яна Юрьевна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский и иностранные языки», Российского университета транспорта (ФГАОУ ВО РУТ (МИИТ) ИПСС), e-mail: yana_rav@mail.ru



УДК 378

К вопросу дефиниции профессионально-культурной идентичности студентов архитектурно-строительных специальностей

On the issue of defining the professional and cultural identity of students of architectural and construction specialties

Ахметьянов Х.Р., ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет», a2b5@yandex.ru

Akhmetyanov Kh., Kazan State University of Architecture and Civil Engineering, a2b5@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.023

Ключевые слова: культурная идентичность, профессиональная и идентичность, архитектура, строительство, образование, педагогика.

Keywords: cultural identity, professional identity, architecture, construction, education, pedagogy.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что имеются пробелы в подготовке специалистов архитектурных и строительных специальностей в сфере формирования социокультурных ценностей, которые препятствуют дальнейшей полноценной самореализации выпускников, а также, опосредованно, оказывают влияние на общество в целом. Цель статьи заключается в выявлении существующих проблем связанных с формированием культурной и профессиональной идентичности студентов архитектурно-строительных специальностей. Авторами сформулированы предложения по введению в практику обучения понятия профессионально-культурной идентичности. Раскрыта сущность данного определения, заключающаяся в синтезе профессиональной и культурной идентичности. Классифицированы основные составляющие профессионально-культурной идентичности. Предложены меры по дополнению профессиональных компетенций студентов архитектурно-строительных специальностей с целью улучшения ситуации в данной области. Доказано, что имеются значительные резервы для развития профессионально-культурной идентичности в процессе обучения в вузе. Статья предназначена для педагогов, занятых в сфере преподавания архитектурно-строительных специальностей.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that there are gaps in the training of specialists in architectural and construction specialties in the field of formation their socio-cultural values, which impede the further full-fledged self-realization of graduates, and also, indirectly, affect society, as a whole. The purpose of the article is to identify the existing problems associated with the formation of students' cultural and professional identity in architectural and construction specialties. The authors formulated proposals to introduce the concept of vocational and cultural identity into the practice of education. The essence of the given definition is revealed, which consists in synthesis of professional and cultural identity. The main components of vocational and cultural identity are classified. Measures to supplement the professional competencies of students of architectural and construction specialties are proposed in order to improve the situation in this area. It has been proved that there are significant reserves for the development of vocational and cultural identity in the process of studying at a university. The article is intended for University-teachers engaged in the teaching of architectural and construction specialties.

Введение. Архитектурный облик окружающего пространства накладывает определенный отпечаток не только на самоощущение индивида, но и серьезно влияет на его культурное развитие. Каждодневно сталкиваясь с однотипной индустриальной средой, которая лишена культурно-исторического смысла и эстетического начала, личность не может полноценно сформироваться, и его

ценности постепенно упрощаются и превращаются в утилитарные. Кроме того, архитектура играет фундаментальную роль в культурном и экономическом развитии социума, и, в связи с этим, специалисты, причастные к формированию окружающего пространства – а чаще всего такими являются представители архитектурно-строительных специальностей – несут всю полноту ответственности перед

обществом за результаты своего труда. [8;9;12].

В ряду различных обязательств, принимаемых на себя составителями профессионального кодекса этики российского архитектора, особым пунктом выделены вопросы взаимодействия архитектора и социума [2;3]. Архитектурное сообщество целиком и полностью признает важность этических вопросов, возникающих в ходе архитектурной деятельности, и отдельно обращает внимание на сохранение и развитие культурной идентичности средствами архитектуры в конкретно существующих региональных условиях [11].

Таким образом, подготовка специалистов архитектурно-строительных специальностей, от которых в значительной мере зависит смысловое наполнение окружающей нас архитектуры, приобретает особое значение и требует особого упора на социокультурные ценности общества. Идеальным видится результат обучения в том, что помимо чисто технических и прикладных архитектурных знаний студент – выпускник архитектурно-строительного вуза, приобретает глубокие культурные познания и навыки работы с социальными запросами.

Нельзя сказать, что этому вопросу в процессе обучения не уделяется внимания. Так, на примере анализа компетенций ФГОС архитектурно-строительных специальностей в ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (специальности «Архитектура», «Дизайн архитектурной среды», «Градостроительство», «Промышленное гражданское строительство») можно выделить соответственно [5]:

- УК-5: «Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» (07.03.01; 07.01.03);

- ПК-2: «Способен участвовать в разработке и оформлении архитектурного концептуального проекта» (07.03.01);

- ПК-1. «Способен участвовать в проведении предпроектных исследований и подготовке данных для разработки архитектурно-дизайнерского раздела проектной документации» (07.01.03);

- ПК-2. «Способен участвовать в разработке и оформлении архитектурно-дизайнерского раздела проектной документации» (07.01.03);

- ПК-3. «Способен участвовать в проведении предпроектных исследований и подготовке данных для разработки градостроительной проектной документации применительно ко всем уровням территориальных градостроительных объектов» (07.01.04);

- УК-5.2. Выявление ценностных оснований межкультурного взаимодействия и его места в формировании общечеловеческих культурных универсалий; УК-5.3. Выявление причин межкультурного разнообразия общества с учетом исторически сложившихся форм государственной, общественной, религиозной и культурной жизни (08.03.01).

Несмотря на смешение профессиональных и общекультурных компетенций прослеживается вектор развития культуры, мировоззренческой позиции, историко-культурного наследия, формирующий профессиональную культуру и этику. Вместе с тем, при анализе учебных планов на примере направления подготовки 07.03.01 «Архитектурное проектирование» автором выявлено:

– в обязательной части подготовки студентов гуманитарные дисциплины, влияющие на развитие культурной идентичности (история, философия, психология социального взаимодействия, история искусств архитектуры и градостроительства, основы теории градостроительства, архитектурная культура Среднего Поволжья), занимают всего 18% от выделенного времени;

– в части формируемой участниками образовательного процесса, гуманитарным дисциплинам отведено всего 14% времени;

– в части организации практики всего 3 вида практики, такие как ознакомительная, обмерная, исследовательская, могут быть отнесены к тем видам, которые активно участвуют в формировании своего взгляда на архитектуру; и их доля составляет 27%.

Доля предметов, участвующих в формировании социокультурных ценностей при подготовке строительных специальностей по направлению 08.03.01 «Строительство», оказывается еще ниже. Соответственно возникает вопрос об идентификации феномена профессионально-культурной идентичности студентов архитектурно-строительных специальностей и определении ее роли, сущности и содержания.

Материалы и методы исследования. Для достижения цели исследования использовались следующие методы исследования: теоретико-методологический анализ, педагогическое наблюдение, опросы. В качестве информационной базы исследования использована научная литература по проблеме исследования, ФГОС по специальностям «Архитектура», «Дизайн архитектурной среды», «Градостроительство», «Промышленное гражданское строительство». В качестве

эмпирической базы исследования выступила площадка Казанского государственного архитектурно-строительного университета, студенты архитектурных (направление «Дизайн архитектурной среды» и «Архитектурное проектирование») и строительных (направление «Промышленное и гражданское строительство») специальностей общей численностью – 78 человек.

Результаты исследования. Особую важность в современных условиях приобретает овладение знаниями в архитектуре, которые связаны с ее базовыми ценностями и происхождением – это основание, на котором зиждется вся архитектура и ее влияние на социум. В первую очередь важны вопросы социокультурных ценностей, воплощенных в архитектурных сооружениях, поскольку именно они формируют нашу окружающую визуальную действительность. В связи с этим наиболее актуальными нам представляются вопросы, раскрывающие связь архитектуры и социокультурных ценностей, которые заложены в самой природе архитектуры. Иначе говоря, изначально в архитектуре не было случайно существующих элементов, все ее

составляющие имели особое смысловое значение. Так, например, практически вся религиозная архитектура – а именно она появилась в первую очередь – является дериватом представлений о мировом древе. И, в свою очередь, религиозная архитектура в первую очередь выполняла функции мирового древа.

Для констатирующего этапа авторского исследования были выявлены основные пробелы гуманитарной направленности в рамках преподаваемых дисциплин у студентов архитектурно-строительных специальностей. В качестве иллюстративного примера в таблице 1 приведен фрагмент авторского исследования результата овладения студентами смыслового значения архитектуры, полученный в ходе контрольного опроса представителей архитектурно-строительных специальностей у представителей 3 программ обучения, таких как «Дизайн архитектурной среды» (группы 4 курса обучения 7ДПО1, 7ИПО1 – 28 студентов), «Архитектурное проектирование» (группы 4 курса обучения 7АПО1, 7АПО2 – 31 студент) и «Промышленное и гражданское строительство» (группа 4 курса обучения 7ПГО1 – 19 студентов).

Таблица 1. – Фрагмент результатов опроса студентов архитектурно-строительных специальностей

| № п/п | Контрольный вопрос | Варианты полученных ответов | Интерпретация с точки зрения смыслового наполнения |
|-------|---|---|--|
| 1 | Имеет ли культурный феномен «Мирового древа» к архитектуре? | – не знаем о таком феномене (85% ответов); – затрудняюсь с ответом (15% ответа) | вся архитектура ориентирована на воплощении этого феномена, в первую очередь, в религиозном аспекте. Мотивы «Мирового древа» пронизывают всю архитектуру и искусство, в целом, до эпохи Модерна и Постмодерна |
| 2 | Значение колонн в первых архитектурных сооружениях | – опоры для портика (52% ответов); – украшение (43% ответа); – затрудняюсь ответить (5% ответа) | колонны на этапе возникновения архитектуры всегда являлись дериватом «мирового древа». Цель колонн поддерживать небо, в качестве которого видели портик, который держался на колоннах |
| 3 | Для чего нужен орнамент? | – для украшения (97% ответов); – для обозначения этнокультурной принадлежности (3% ответа) | несмотря на то, что по орнаменту можно судить об этнокультурной принадлежности, однако, главным в данном случае является то, что в орнаменте нашли отражение первичные мировоззренческие представления человечества, тесно связанные с концепцией «Мирового древа». И поэтому орнамент любой культуры, хоть и имеет некоторые особенности, но строится на одних и тех же базовых элементах |

Таким образом, по результатам опроса можно вынести однозначный вывод о том, что в процессе обучения выявлены недостатки в знании одних из самых важных в профессиональной деятельности студентов архитектурно-строительных специальностей культурных компетенций. Особенно хочется отметить факт

того, что отсутствие этих знаний напрямую влияет на способность «прочтения» архитектуры выпускниками, что, в итоге, приводит к выхолащиванию смысловой нагрузки создаваемой архитектуры и обесцениванию окружающего пространства.

Следовательно, можно сделать вывод, что, несмотря на то, что в процессе учебы процессу социокультурной адаптации студентов хоть и уделяется некоторое внимание, но объем и наполнение компетенций не способствуют формированию профессиональной и культурной идентичности выпускников, что приводит к существенным проблемам в их дальнейшей профессиональной деятельности, снижению социокультурной значимости профессии.

Все вышесказанное подводит к необходимости введения отдельного курса по смысловому наполнению архитектуры, отражающему связь базовых понятий архитектуры и культуры.

Полагаем, что вопросы формирования социокультурных ценностей выпускников архитектурно-строительных специальностей не могут рассматриваться в отрыве от понятий профессиональной и культурной идентичности.

Ошибочно полагать, что лишь профессиональная идентичность способна решать все возникающие на ее пути проблемы. Автору близок подход Н.С. Пряжникова, раскрывающего как происходит формирование ценностно-нравственной, смысловой, личностной структур профессионального сознания, ибо «безнравственный профессионал, да еще образованный, обученный, владеющий современными средствами, особенно опасен... Такие перекосы часто образуют профессиональные кризисы и профессиональные деструкции» [7].

Результатом смысловых и ценностных ориентаций личности, усвоения, закрепления и проявления ценностно-смысловых личностных преобразований становится формирование таких психологических структур, как самосознание, идентичность и т.д. Их появление, по мнению Н.С. Пряжникова, свидетельствует о самоопределении личности. Выделяя различные типы самоопределения – профессиональное, жизненное, собственно личностное, Н.С. Пряжников подчеркивает, что на высших уровнях своего проявления все эти типы взаимопроникают друг в друга. Поэтому многомерный и многоступенчатый процесс самоопределения личности можно и нужно рассматривать как основной механизм развития личности вообще и профессионального развития в частности [7].

Профессиональная идентичность является результатом профессиональной социализации и контролируемого процесса становления в человеке образа его «Я» как профессионала.

Представители архитектурно-строительных специальностей, как личности, являются одновременно членами многочисленных социальных общностей разного уровня (член семьи, трудового подразделения, возрастнополовой группы, нации, религиозной конфессии и т.п.). И в связи с этим особую значимость приобретает их способность в своей работе учитывать культурные и региональные традиции конкретной среды и обладать не просто профессиональной, но и сформированной культурной идентичностью. Именно культурная идентичность является базисом, на который опирается способность создавать гармоничную и человекомерную среду в рамках конкретного социума. Или, иначе говоря, в первую очередь в своей работе специалисты архитектурно-строительных специальностей должны опираться на социо-культурные ценности существующей среды.

В связи с этим представляет интерес мнение норвежского антрополога Ф. Барта, который считает, что культура выступает основой консолидации нации и этноса как результат и смысл их существования [14].

Таким образом, можно заключить, что одной из важнейших сторон образовательной деятельности при подготовке архитектурно-строительных специальностей является формирование культурной идентичности выпускников. Понятие «культурной идентичности», являющееся дальнейшим развитием понятия идентичности, есть сложное явление с множественными взаимодополняющими определениями.

По словам М.М.Предовской, «культурная идентичность – это один из значимых способов самоаффицирования личности, возникающий из формальной или неформальной принадлежности к группам, которые создают и передают знания, верования, ценности, нормы поведения и способы повседневной жизни» [6].

И.А. Акимова отмечает, что культурная идентичность формируется, прежде всего, в процессе социализации и аккультурации личности, осознании своего отличия от других в социокультурных контактах.

Под культурной идентичностью, как правило, понимают осознанное принятие личностью культурных норм, правил, стандартов поведения и мышления, традиций, ценностей и языка той культурной общности, с которой человек себя отождествляет. Отождествление себя с определенными культурными группами дает личности возможность сделать свою жизнь более понятной, упорядоченной и предсказуемой [1].

Другими словами, можно представить «культурную идентичность», как механизм установления духовных связей между обществом и индивидом, характеризующийся такими параметрами, как свобода выбора, неиерархичность, подвижность, зависимость от социально-культурного окружения личности.

Но также, следует отметить, что «культурная идентичность» это явление, которое позволяет личности или обществу очертить границы своей культуры в противопоставлении с культурами, имеющими собственные системы ценностей и нормы поведения. То есть, это еще является вопросом опознавания «свой-чужой» как для индивида, так и для группы, общества, государственного образования в целом.

Таким образом, можно сделать однозначный вывод о том, что только личность со сформировавшейся профессиональной и культурной идентичностью способна к полноценной самореализации, к претворению в жизнь гуманистических идеалов и осмысленному развитию. В ряде профессий передача профессиональных знаний, компетенций, ценностей невозможна в отрыве и без учета ценностей, региональных и национально-культурных традиций и связанного с этим комплекса мировоззренческих представлений. Особенно это важно для рассматриваемого направления обучения, поскольку результаты деятельности специалистов архитектурно-строительных специальностей, как было отмечено ранее, оказывают прямое влияние на общество и социум в долгосрочном периоде. Создание окружающей среды с учетом социокультурных ценностей социума способствует не только созданию гармоничного человекомерного пространства, но и, вследствие этого, способствует устойчивому социальному росту общества [8].

На наш взгляд, именно при подготовке архитектурно-строительных специальностей возникает симбиоз понятий культурной и профессиональной идентичности. Особую актуальность приобретает способность личности в условиях современного глобального мира усваивать различные традиции, ценности, нормы и установки больших и малых социальных групп, сохраняя и развивая при этом самобытность своей культуры, способность противостоять процессам потери культурной памяти, унификации, деградации и упрощения, что неразрывно связано с владением профессионально-культурной идентичностью.

Профессионально-культурная идентичность в представлении автора это – наличие у личности –

в нашем случае работающей в архитектурно-строительной области – сформированной культурной идентичности, которая позволяет проводить профессиональную деятельность в тесной увязке и в соответствии с социокультурными ценностями конкретного региона.

Структура профессионально-культурной идентичности состоит из когнитивного, аффективного, конативного, мотивационного и ценностного компонентов:

– когнитивный (ценности знания), т.е. идентичность проявляется на уровне знаний, умений, пониманий технико-технологической стороны социализации, а также общая осведомленность о происходящем, профессии, жизнедеятельности и требуемом информационном пространстве ее успешного исполнения, определенное субъектом как ценное знание;

– аффективный (ценности переживания), т.е. идентичность проявляется через эмоциональное принятие сообществ как в целом, так и отдельных его компонентов, позитивного отношения к себе как к члену этой референтной группы, как ценность переживаний, связанных или обусловленных взаимодействием;

– конативный (ценности опыта и деятельности), т.е. проявление идентичности через поведенческие конструкты, которые интерпретируются личностью как соответствующие требованиям определенной социальной группы, выполнение ролевого репертуара субъекта деятельности и корректировка поведения в связи с особенностями объективных условий и осмысление ценности получения опыта;

– ценностный (осмысленные ценности), т.е. проявление идентичности на уровне самосознания, когда собственные ценности констатируются личностью, как важные и значимые вне социального контекста, они реконструируют или конструируют собственную реальность в соответствии с личностными смыслами.

– мотивационный (готовность к непрерывному познанию профессии и профессиональному развитию) компонент раскрывает отношение к избранной профессии, интерес и склонность к ней, желание удовлетворять духовные и материальные потребности.

Выявление компонентов профессионально-культурной идентичности представляет на практике определенную сложность. Тем не менее, существуют методики тестирования и опросов,

которые позволяют в общих чертах оценить уровень выраженности профессиональной и культурной идентичности, опираясь на которые можно вывести методики для оценки уровня профессионально-культурной идентичности.

Так, автором апробирован инструментарий оценки на основе методики для определения социокультурной идентичности (ОСКИ), созданной О.В. Крупенко и О.В. Фроловой [4] и на основе теста профессиональной идентичности Л.Б.Шнайдера [10], в тестировании студентов 4 курса ФГБОУ ВО «КГАСУ», обучающихся на архитектурных и строительных специальностях.

Для оценки профессиональной идентичности используются такие характеристики, как: «преждевременная идентичность», «диффузная идентичность», «мораторий», «достигнутая идентичность», «псевдоидентичность»; в рамках вопросов введены понятия региональной и социокультурной идентичности и их особенности.

Следует отметить, что в психологическом смысле, по Э. Эриксону [13], при становлении профессиональной идентичности человек проходит этапы: доверия, автономии, инициативности, достижения, идентичности, интимности, творчества, интеграции. В устойчивом окончательном варианте профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией (примерно к 30 – 35 годам) и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса. Полученные нами в пилотном исследовании результаты, подтверждают, что студенты старших курсов еще находятся в состоянии формирования своей идентичности, результаты не могут интерпретироваться однозначно, но, однако, они позволяют оценить структуру и состояние профессиональной ориентации обучающихся в процессе получения ими выбранной специальности.

В плане анализа влияния результатов тестирования на региональную идентичность оценочно можно отметить, что около 30% тестируемых не имеют устойчивых связей с регионом проживания, а из результатов тестирования на социокультурную идентичность примерно 20% студентов не достигли определенности в социокультурном плане.

Данные результаты свидетельствуют о том, что значительная часть обучающихся находится в процессе формирования социокультурной идентичности и большинство тестируемых (62,9%) идентифицируются как студенты,

находящиеся в состоянии преждевременной и псевдо-идентичности.

Полученные результаты позволяют сказать, что имеются значительные резервы в плане развития как профессиональной, так и социокультурной идентичности у обучающихся на архитектурно-строительных специальностях студентов.

В связи с этим, нами представляется важным разработка отдельного курса, входящего в состав профессиональных компетенций студентов архитектурно-строительных специальностей.

Особенностью данного курса должен стать междисциплинарный характер, лежащий на стыке предметов «Культурологии» и «Архитектура». Только получая комплексные знания о происхождении, формировании и развитии архитектуры как отражения социально-культурных ценностей общества, выпускник будет способен адекватно и своевременно отвечать на вызовы времени и формировать доступными средствами именно ту окружающую среду, которая является воплощением мировоззренческой позиции социума с сохранением и развитием культурной идентичности населения региона.

Заключение. Все вышеперечисленное позволяет сделать вывод о том, что только с помощью целенаправленного педагогического усилия возможно формирование профессионально-культурной идентичности специалистов, работающих в сфере архитектуры и строительства. В статье предпринята попытка выделить данный феномен в педагогическом знании, раскрыть его сущность для студентов архитектурно-строительных специальностей.

Но значение данного феномена выходит далеко за рамки только архитектурно-строительной области.

Повышение уровня профессионально-культурной идентичности способствует не только полноценной самореализации и осознанию уникальности личности, но и способствует ее гармоничной и эффективной социализации. Можно отметить, что значимость данного феномена сохраняется и для инженерных и технических специальностей. Следует отметить, что в данном случае можно вести речь не только о целенаправленном усилении усвоения компетенций, прописанных в образовательных планах вузов, но и об опосредованном педагогическом воздействии, направленном на воспитание и социализацию, которое, как известно, является одним из признаков системы образования, придерживающейся гуманистических принципов воспитания.

Литература:

1. Акимова И.А. О некоторых проблемах формирования культурной идентичности в современную эпоху [Электронный ресурс] / И.А. Акимова // Теория и практика общественного развития. - 2012. - № 6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-problemah-formirovaniya-kulturnoy-identichnosti-v-sovremennuyu-epohu>
2. Кодекс профессиональной этики российского архитектора // Строительная газета, №43 от 27 октября 2000 года.
3. Логвинов В.Н. Архитектор: рынок и этика [Электронный ресурс] / В.Н. Логвинов // Строительный эксперт. – Режим доступа: <https://ardexpert.ru/article/15131>
4. Методика для определения социокультурной идентичности (ОСКИ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psylist.net/praktikum/00365.htm>
5. Образовательные программы [Электронный ресурс] // ФГБОУ ВО Казанский архитектурно-строительный университет. – Режим доступа: <https://kgasu.ru/sveden/education/op.php>
6. Предовская М.М. Модификация и трансформация культурной идентичности: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13 / Предовская Мария Михайловна. – Санкт-Петербург, 2009.
7. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб.-метод. Пособие / Н.С. Пряжников. - М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2003.
8. Солошенко М.С. Что нам говорит архитектура. Влияние зданий и сооружений на человека и общество [Электронный ресурс] / М.С. Солошенко // Молодой

- исследователь Дона. - 2017. - № 3(6). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/cto-nam-govorit-arhitektura-vliyanie-zdaniy-i-soruzheniy-na-cheloveka-i-obschestvo>
9. Тапалчинова Д.Н. Влияние архитектуры зданий на психологическое состояние человека [Электронный ресурс] / Д.Н. Тапалчинова // Молодой ученый. - 2019. - № 23(261). - С. 67-68. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/261/60383/>
10. Тест на профессиональную идентичность Л.Б. Шнейдер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberpedia.su/10x3c36.html>
11. Чабдаров М.М. Этические проблемы в архитектурной практике [Электронный ресурс] / М.М. Чабдаров // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. - 2018. - № 1(25). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskie-problemy-v-arhitekturnoy-praktike>
12. Чудновец Р.С., Ткач Н.А. Влияние архитектурных форм на эмоциональное состояние человека [Электронный ресурс] / Р.С. Чудновец, Н.А. Ткач // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – Режим доступа: <http://scienceforum.ru/2016/article/2016023384>
13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых; пер. с англ. - М., 1996. - 344 с.
14. Этнические группы и социальные границы: Социальная организация культурных различий; под ред. Ф. Барта. - М., 2006.

References:

1. Akimova I.A. On some problems of the formation of cultural identity in the modern era [Electronic resource] / I.A. Akimova // Theory and practice of social development. - 2012. - № 6. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-problemah-formirovaniya-kulturnoy-identichnosti-v-sovremennuyu-epohu>
2. Code of professional ethics of the Russian architect // Construction newspaper, №43 from October 27, 2000.
3. Logvinov V.N. Architect: market and ethics [Electronic resource] / V.N. Logvinov // Construction expert. - Access mode: <https://ardexpert.ru/article/15131>
4. Methodology for determining socio-cultural identity (OSKI) [Electronic resource]. - Access mode: <https://psylist.net/praktikum/00365.htm>
5. Educational programs [Electronic resource] // Kazan Architecture and Civil Engineering University. - Access mode: <https://kgasu.ru/sveden/education/op.php>
6. Predovskaya M.M. Modification and transformation of cultural identity: diss. ... Cand. Philos. Sciences: 09.00.13 / Predovskaya Maria Mikhailovna. - St. Petersburg, 2009.
7. Pryazhnikov NS Methods for activating professional and personal self-determination: study guide. Manual / N.S. Pryazhnikov. - M. ; Voronezh: MPSI: MODEK, 2003.
8. Soloshenko M.S. What does architecture tell us? The influence of buildings and structures on man and society [Electronic resource] / M.S. Soloshenko // Young researcher of

- Don. - 2017. - № 3(6). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/cto-nam-govorit-arhitektura-vliyanie-zdaniy-i-soruzheniy-na-cheloveka-i-obschestvo>
9. Tapalchinova D.N. The influence of building architecture on the psychological state of a person [Electronic resource] / D.N. Tapalchinova // Young Scientist. - 2019. - № 23(261). - S. 67-68. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/261/60383/>
10. Test on professional identity by L.B. Schneider [Electronic resource]. - Access mode: <https://cyberpedia.su/10x3c36.html>
11. Chabdarov M.M. Ethical problems in architectural practice [Electronic resource] / M.M. Chabdarov // Humanitarian vedomosti TSPU im. L.N. Tolstoy. - 2018. - № 1(25). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskie-problemy-v-arhitekturnoy-praktike>
12. Chudnivets R.S., Tkach N.A. The influence of architectural forms on the emotional state of a person [Electronic resource] / R.S. Chudnivets, N.A. Weaver // Materials of the VIII International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum". - Access mode: <http://scienceforum.ru/2016/article/2016023384>
13. Erikson E. Identity: youth and crisis / E. Erikson; total ed. and foreword. A.V. Tolstoy; per. from English - M., 1996. - 344 p.
14. Ethnic groups and social boundaries: Social organization of cultural differences; ed. by F. Barthes. - M., 2006.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Ахметьянов Хайдар Рифкатович (г. Казань, Россия), инженер кафедры ЭПС Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Казанский государственный архитектурно-строительный университет», e-mail: a2b5@yandex.ru

УДК 355.37

Модель формирования межэтнической толерантности курсантов военного вуза

Model for forming interethnic tolerance of cadets in a military university

Шемят Н.В., Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, shemet191286@mail.ru

Shemet N., Yaroslavl Higher Military School of Air Defence, shemet191286@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.024

Ключевые слова: межэтнический, толерантность, курсант, военный ВУЗ, принцип, этап реализации, этнотолерантное поведение.

Keywords: interethnic tolerance, cadet, military university, principle, stage of implementation, ethno-tolerant behavior.

Аннотация. Статья посвящена описанию проявления межэтнической толерантности курсантов военного вуза. В ней даются определение и уточнение понятия межэтнической толерантности применительно к специфике военно-образовательной среды. С современных методологических позиций рассмотрен аспект формирования толерантности как компетентностно-ориентированного образовательного результата, регламентированного Федеральным государственным образовательным стандартом и влияющего на профессиональное становление будущего офицера. В статье приводится описание авторской модели формирования этнической толерантности курсантов средствами интеграции обучения и воспитания в военном вузе на основе идеологических ориентиров и принципов гуманности взаимодействия в образовательной среде. Кроме того, не обойдены вниманием и пути формирования толерантности в практике обучения и воспитания будущих офицеров. Статья может быть интересна преподавателям военных вузов, офицерам, организующим воспитательный процесс, исследователям проблем современного военного образования.

Abstract. The article is devoted to the description of the peculiarities of inter-ethnic tolerance among cadets of a military university. It defines and clarifies the concept of inter-ethnic tolerance in relation to the specifics of the military educational environment. The aspect of tolerance formation as a competence-oriented educational result regulated by the Federal State Educational Standard and influencing the professional development of the future officer is considered from the modern methodological positions. The article describes the author's model of formation of ethnic tolerance of cadets by means of integration of training and education in a military university, the main feature of which is the ideological guidelines and principles of human interaction in the educational environment. In addition, the ways of forming tolerance in the practice of training and education of future officers are not ignored. The article may be of interest to the teachers of military universities, officers organizing the educational process, researchers of problems of modern military education.

Введение. Современное общество построено в соответствии с новыми стратегиями и принимает новые ориентиры. В начале 21 века образование становится важнейшим двигателем социальной динамики и социального прогресса.

Признание уникальной ценности человека является ключевой конституционной нормой в Российской Федерации [3], которая интегрируется и в пространство образования. Социальное образование сегодня направлено на повышение личной ответственности человека за

решение собственных жизненных задач, качество социальных интеракций, формирование базовых социальных компетенций XXI века, среди которых толерантность занимает одно из важнейших мест [4, с.28]. Все большее значение приобретает военная подготовка, в том числе обучение курсантов военного вуза с особым упором на формирование межэтнической толерантности. С одной стороны, это связано с увеличением числа курсантов иностранцев в военных вузах, и, как следствие, повышение

этнического разнообразия военной среды. С другой стороны, военная деятельность не располагает развитию толерантности, традиционно ориентируя военнослужащего на образ врага. Данное противоречие побудило к поиску механизмов формирования межэтнической толерантности курсантов средствами военно-университетской среды.

Методология исследования. Методологической основой исследования является идея социализации личности средствами образования [10, с.149]. Основной гипотезой исследования является следующий тезис: военный университет представляет собой особую среду, в которой, помимо традиционных военных ценностей, могут органично реализовываться задачи развития межэтнической толерантности. В общей проблемной области технологий межкультурной коммуникации курсантов, межнациональных отношений и формирования компетенций гражданского участия проблема развития межнациональной толерантности определяется полиэтничным составом студенческого военного общества. Продуктивная организация интеграционных процессов в области межнационального взаимодействия в военно-образовательной среде обусловлена комплексным использованием общенаучных концепций и подходов: системного, интегративного и аксиологического. Они влияют на уровень деятельностного участия курсантов в процессе полиэтничного взаимодействия, ориентированы на компетентностный образовательный результат (УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия), а также на формирование знаний, умений и навыков, на процессы самореализации и саморазвития [9, с.197].

Результаты исследования. Многонациональность, сосуществование людей с разным этническим прошлым бок о бок стали нормой для большей части человеческого сообщества во всем мире. Но, несмотря на то, что люди разного этнического происхождения живут и работают ближе, чем когда-либо прежде, вопросы этнической принадлежности и этнической идентичности часто вызывают у многих нестабильную реакцию.

Действительно, не проходит и дня без сообщений о новых инцидентах этнических конфликтов в некоторых частях мира. Конечно, каждое общество, каждый регион и каждый инцидент сопровождаются уникальным набором исторических, ситуационных и психологических поворотов, что затрудняет обобщение природы

межэтнических отношений. Поэтому многие политологи и социологи все чаще рассматривают модель межэтнической толерантности.

Отметим тот факт, что отличительной особенностью курсантов военного вуза является их проживание в учебном заведении. Таким образом, в одном взводе учатся юноши разной возрастной категории, разного уровня подготовки и разной национальности. Следовательно, в данных условиях формируется и подготавливается преподавание гуманитарных дисциплин, которые помогают сформировать межэтническую толерантность курсантов военного вуза.

Традиционно для этого используется потенциал учебных дисциплин, таких как «История и традиции Российской армии». При изучении данной дисциплины курсанты знакомятся с традициями и законами армейской жизни, традициями российской армии, которые формируют, в числе прочего, и межэтническую толерантность среди курсантов. Более того, работа по формированию межэтнической толерантности в рамках военного вузовского образования интегрирована направлениями по изучению таких программ как «Военная тема в мировой культуре», «Образ курсанта в современном мире», «Проблемы толерантности в военном вузе». Нельзя не отметить, значение воспитательной работы: проводятся воспитательные диспуты, диалоги по формированию межэтнической толерантности, где курсанты принимают активное участие. Военными психологами создаются опросники и тесты, которые показывают уровень воспитанности, толерантного отношения.

В нашем исследовании толерантность курсантов определялась путем применения экспресс-метода «Индекс толерантности». Данная анкета включает в себя три подшкалы, которые отражаются в изучении этнической, социальной и толерантной черт личности. Проведенное исследование на базе военного вуза основано на участии курсантов 1 и 2 курсов.

Выявлено, что курсантские подразделения в большей степени сосуществует достаточно дружно, но это не исключает возникновение конфликтов. Проведенное исследование дало нам следующие результаты: 36% курсантов первого курса имеют низкий уровень толерантности, что подразумевает установку на интолерантность к окружающему. Вторую группу составил 41% курсантов со средним уровнем толерантности. Данная группа объединяет в себе толерантные и интолерантные характеристики, которые проявляются в зависимости от ситуации. 23%

респондентов присущ высокий уровень толерантности. Последняя группа испытуемых проявила ярко выраженные черты толерантной личности.

Повторное исследование тех же курсантов через год выявило средний уровень межэтнической толерантности у подавляющего большинства респондентов. Данная динамика показывает то, что курсанты сохранили как толерантные, так и интолерантные черты. Следовательно, можно отметить то, что обучающиеся военного вуза имеют средний уровень толерантности, наиболее развиты у них такие навыки, способствующие развитию толерантности, как: ответственность, уверенность, общительность.

Практический опыт показывает, что в военной среде, как и в других сферах, существует потребность в оптимизации межкультурного общения и межэтнического сотрудничества для активизации гражданского участия. Это участие осуществляется в связи с разработкой модели межнациональной толерантности среди курсантов. Основой построения такой модели являются взаимосвязанные принципы социализации личности средствами образования: развитие ценностно-смыслового раздела целостной личности курсанта; диатропность; рефлексия и координация.

Военное образование и подготовка выступают в качестве процессов, направленных на формирование и совершенствование навыков военнослужащих в их соответствующих ролях. Военная подготовка может быть добровольной или обязательной. Она начинается с подготовки новобранцев, затем переходит к образованию и обучению, относящимся к военным ролям, и иногда включает дополнительное обучение во время военной карьеры [2, с.93].

Управленческий коллектив помогает курсантам овладеть межэтнической толерантностью и выработать собственную модель поведения.

Прежде всего, толерантность требует внедрения и полноценного функционирования терпимости, то есть толерантного отношения друг к другу, взаимного уважения культуры, интересов и мировоззрения друг друга. В качестве примера, можно указать, что приверженность индивида к определённым религии, нации, этносу характеризует, прежде всего, его интерес и терпимость по отношению к аналогичным характеристикам другого человека. Кроме того, в военном вузе проявление толерантности – залог успешной службы.

Т.С. Маслова утверждает, что корень самореализации и самоидентификации отдельно взятого индивида как личности кроется именно в межнациональной и межэтнической толерантности [6, с.173]. Автором отмечается тот факт, что толерантность, формирующаяся в образовательном процессе, направлена на формирование толерантного отношения друг к другу. Действительно, в процессе обучения курсанты приобретают фундаментальные знания, которые способствуют формированию личности, общечеловеческих гуманистических ценностей, нравственных норм.

Рассмотрение вопроса межличностной толерантности привело нас к пониманию, что данное качество позволяет человеку развивать в себе личность, налаживать гуманитарные отношения между членами учебного коллектива и закладывать исходные основы. Более того, этот аспект позволяет каждому включить его в коллектив и социальное развитие. Психологическая атмосфера, и в частности взаимодействие между курсантами и руководством учебного заведения, играют важную роль в комфортной атмосфере в коллективе. Прежде всего, курсанты должны усвоить постулаты, согласно которым толерантность есть позитивный настрой и терпимость к различиям.

Использование научной, теоретической литературы вкупе с военной практикой позволяет выявить особенности формирования межнациональной толерантности среди курсантов. Первоначально стоит отметить, что данный процесс объединяет в целое такие компоненты, как этнокультурную теорию, так и военную практику курсантов, должна выступать действенным механизмом проверки оптимальности и эффективности создаваемых данной программой условий [1, с.104].

Таким образом, на основе научно-теоретических источников, с учетом характера, содержания моделей, изучения их типов, структуры и функций нами была разработана структурно-функциональная модель формирования этнической толерантности студентов высших военных учебных заведений.

Основанием моделирования процесса формирования данного компетентностно-ориентированного образовательного результата средствами интеграции обучения и воспитания в военном вузе являлись системный, интегративный и аксиологический подходы, объединенные концептуальной идеей социализации личности средствами образования.

На основании анализа данных подходов, понимания сущности изучаемых процессов, результатов диагностической работы мы разработали модель, которая включает в себя следующие блоки: концептуально-целевой, структурно-функциональный и операционно-результативный.

Концептуально-целевой блок предлагаемой модели включает основные теоретические положения, определяющие подходы к формированию межэтнической толерантности курсантов средствами интеграции обучения и воспитания в военном вузе, его нормативно-правовую и концептуально-аксиологическую базу, цель, принципы организации данного процесса. Исследование и преобразование объекта моделирования осуществлялись с опорой на принципы: развития ценностно-смысловой сферы сознания курсанта как индивида; диатропности; рефлексии и координации. Указанные принципы в контексте вышеназванных подходов, составляют концептуальные основы разрабатываемой модели, определяют необходимость создания благоприятных условий и научно-обоснованного отбора средств для формирования межэтнической толерантности курсантов средствами интеграции обучения и воспитания в вузе.

Для понимания применимости данных принципов в сфере военного образования рассмотрим каждый принцип в отдельности.

С учетом ценностно-смысловой сферы сознания курсанта принимаются во внимание субъектно-субъектные отношения, поддерживающие и не тормозящие взаимодействие и сотворчество, обладающие такими характеристиками, как равноправие и гуманизм [9, с.84]. Поэтому принцип развития ценностно-смысловой сферы сознания курсанта раскрывает образовательный процесс через перцептивные отношения его субъектов, восприятие ими друг друга, разнообразие способов взаимодействия.

Принцип диатропичности (разнообразия) отражает разнообразие содержания, организационных структур, методов, средств формирования межэтнической толерантности у курсантов, обусловленное разнообразием мотивации, уровнем их (курсантов) подготовки, индивидуально-психологическими особенностями как преподавательского состава, так и курсантов. Неопровержимым является тезис, утверждающий факт того, что толерантность, терпимое поведение в рассматриваемой нами среде имеет большое значение. Ввиду этого невозможно представить

себе формирование межнациональной толерантности без рефлексии [5, с.380].

Принцип рефлексии, задачей которого является обеспечение осведомленности курсанта, понимание им собственной позиции, наличие теоретического базиса, подкрепляющего эту позицию, а также понимание опыта межэтнического взаимодействия в интернациональной среде военного учреждения [9, с.114].

Принцип координации характеризуется обеспечением последовательности в процессе взаимодействия, проектированием в виде логической последовательности тех действий педагогов и обучающихся, которые направлены на формирование межэтнической толерантности в военно-образовательной среде [7, с.96].

Структурно-функциональный блок предлагаемой модели включает себя разработанную комплексную программу по формированию межэтнической толерантности курсантов военного вуза средствами интеграции обучения и воспитания, реализуемую на трёх этапах: подготовительный, реализационный и контрольно-оценочный.

На первом этапе происходит сбор и накопление информации, поиск средств диагностики и оценки исходного уровня межэтнической толерантности и общей толерантности как её психологической основы.

Реализационный этап направлен на получение и рефлексии опыта межэтнического взаимодействия, совершенствование навыков и умений толерантного сосуществования в военно-образовательной среде. На этом этапе курсанты осваивают социально продуктивные поведенческие модели эмпатийного и терпимого отношения к особенностям и недостаткам друг друга, учатся работать в команде, опираясь на сильные стороны сокурсников для эффективного решения учебных и профессиональных задач.

Содержание контрольно-оценочного этапа предполагает индивидуальную и коллективную деятельность курсантов по созданию, проектированию и применению средств самооценки своего потенциала толерантности. Данный этап характеризуется осознанием и пониманием не только сущности и структуры навыков толерантной личности, но и способов самооценки и самокоррекции своих поведенческих паттернов в соответствии с нормативными требованиями полиэтнической среды военного вуза.

Операционно-результативный блок разработанной модели включает в себя критерии, показатели и уровни оценки сформированности

образовательного результата. А результатом применения данной модели в военно-образовательной практике является культура межнационального общения, включающая ряд компонентов.

Мотивационный компонент предполагает желание курсанта и его способность выполнять каждое свое действие в соответствии с выработанными и сформированными моральными нормами по отношению к представителям других национальностей.

Познавательный-практический компонент выражается в формировании устойчивых знаний курсанта о нормах и ценностях, особенностях поведения другого народа. В рамках данного компонента продуктивно развиваются навыки межкультурного профессионального общения, важные для современного офицера, ведущего переговоры на различных межгосударственных площадках и миротворческих колаборациях [8, с.122];

Ценностно-смысловой. Этот компонент формирует способности принимать и понимать основные культурные, бытовые, коммуникативные и иные образцы образа жизни другой этнической или национальной группы.

Все перечисленные компоненты реализуются комплексно и таким образом влияют на пространство норм военной образовательной организации, определяя, что негативное или индифферентное поведение курсанта по отношению к представителям другой национальности становится не просто неприемлемым, но и невозможным и заменяется продуктивными практиками совместности и осмысленным желанием принять и понять чужую культуру.

На выделенных компонентах культуры межнационального общения в военно-образовательной среде можно определить, какие функции данная среда выполняет в процессе формирования и развития межэтнической толерантности курсантов:

Смыслообразующая функция – обуславливает осознание и принятие будущими военными смыслов изучения культур и особенностей межэтнического восприятия и взаимодействия в военно-профессиональной среде и не международной арене.

Рефлексивная функция – отражает процессы познания и опыта межэтнического взаимодействия, который был приобретен в отдельных ситуациях и перенесен на общие модели и паттерны поведения курсантов.

Воспитательная функция – содержит приобщение личности к культуре

межнационального общения в условиях воинского коллектива, развитие ряда качеств военнослужащего, а именно интеллектуальных, нравственных и нравственно-психологических – составляющих основу толерантной личности.

Социализирующая функция – характеризуется процессами адаптации и интеграции курсанта в военно-образовательную среду вуза, формирует устойчивые линии нормативного и уставного поведения, дисциплинированность, навыки взаимодействия в условиях военной иерархии, стимулирует к совместным действиям для решения поставленных задач.

Психологическая функция – готовит курсанта военного вуза к взаимодействию с военнослужащими других национальностей и выражается в толерантности, принятии различий, отношении к чужому образу жизни. Чаще всего эта и предыдущие функции рассматриваются вместе и объединяются в единый функциональный компонент военной образовательной среды, целевым ориентиром для которой являются: взаимопомощь, уважение, честь, достоинство и милосердие [7, с.34].

Таким образом, военное образование и подготовка являются частью системы отечественного образования не только с нормативно-правовой позиции, но и с ценностно-смысловой, нравственно-воспитательной, социализирующей. Ученые, преподаватели военного вуза считают, что военное образование может принести пользу и опыт, которые нельзя получить в обычном вузе. Кроме того, его участники могут получить больше навыков выживания в сложных контекстах военно-профессиональной деятельности, сотрудничества и устойчивости к манипуляциям, что поможет расширить возможности будущего военного командного состава в их соответствующих ролях. Нормы межэтнической толерантности играют в достижении такого результата не последнюю роль.

Заключение. Подводя итог, следует отметить, что важнейшей особенностью формирования межэтнической толерантности курсантов военного вуза является, прежде всего, воспитательная деятельность командиров, педагогов и психологов, учитывая то, что курсанты, как и представители молодого поколения в целом, наиболее органично и легко усваивают пример и подражают правильному и высоконравственному поведению. Ведущая роль в формировании межэтнической толерантности отводится командиру курсантов, обладающему высокой культурой межнационального общения с

целью дальнейшей передачи своих навыков и понимания морально-этических норм курсантам, что должно способствовать сплочению коллектива. А факторы, структура и функции военно-образовательной среды, ориентированной на ценности межэтнической толерантности, играют важную роль в формировании необходимой модели поведения будущего офицера. Проблему формирования толерантности среди военных также следует рассматривать с

глобальной точки зрения, задаваясь вопросом, как офицер, не разделяющий моральных принципов и этических соображений межнациональной России, может защитить свою страну. На наш взгляд, офицеру, не способному принимать и понимать взгляды сослуживцев или подчиненных из-за отсутствия межэтнической толерантности и терпимости, будет сложно решать военно-профессиональные задачи в многонациональном коллективе.

Литература:

1. Ахметова М.И. Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке / М.И. Ахметова. - Новосибирск: Наука, 2015. - 308 с.
2. Ефремов О.Ю. Военная педагогика: учебное пособие / О.Ю. Ефремов. - СПб: «Питер», 2018. - 640 с.
3. Конституция Российской Федерации 1993 г. Принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года (в ред. 14.03.2020 N 1-ФКЗ) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc
4. Коряковцева О.А. Социальное образование молодежи – пространство инноваций / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова // Вестник педагогических инноваций. - 2017. - № 3(47). - С. 26-32.
5. Крайнова Т.В. Управление процессом становления студентов на основе проектно-программного подхода / Т.В. Крайнова // Качество образования: системы, технологии, инновации / Материалы Международной научно-практической конференции. - Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2007. - С. 379-381.
6. Маслова Т.С. Толерантность в образовании / Т.С.

- Маслова // Мир образования - образование в мире. - М.: Издательство МПСУ, 2019. - № 4. - С. 170-179.
7. Молодежь России: феноменология гражданственности: коллективная монография / Т.В. Бугайчук, А.В. Давыдов, Т.Г. Доссэ, и др.; под науч. ред. О.А. Коряковцевой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. - 162 с.
8. Оборина Е.В. Теоретические основы формирования межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста / Е.В. Оборина // Теория и практика образования в современном мире / Материалы IX Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). - СПб: Свое издательство, 2016. - С. 122-124.
9. Педагогика и психология: новые векторы конвергенции знания: коллективная монография / Н.П. Ансимова, Л.В. Байбородова, М.В. Груздев и др. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. - 303 с.
10. Тарханова И.Ю. Дополнительное профессиональное образование в контексте реализации концепции обучения в течение всей жизни / И.Ю. Тарханова // Сибирский педагогический журнал. - 2012. - № 9. - С. 147-151.

References:

1. Akhmetova M.I. Pedagogical design in vocational training / M.I. Akhmetova. - Novosibirsk: Nauka, 2015. - 308 p.
2. Efremov O.Yu. Military pedagogy: textbook / O.Yu. Efremov. - S-Pb: "Peter", 2018. - 640 p.
3. The Constitution of the Russian Federation, 1993. Adopted by popular vote on December 12, 1993, with amendments approved during the all-Russian vote on July 1, 2020 (as amended on March 14, 2020 N 1-FKZ) [Electronic resource]. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc
4. Koryakovtseva O.A. Social education of youth - the space for innovations / O.A. Koryakovtseva, I. Yu. Tarkhanova // Messenger of pedagogical innovations. - 2017. - № 3(47). - S. 26-32.
5. Krainova T.V. Management of the process of students' establishment on the basis of the design-program approach / T.V. Krainova // Quality of education: systems, technologies, innovations / Materials of the International Scientific and Practical Conference. - Barnaul: AltSTU Publishing House, 2007. - S. 379-381.
6. Maslova T.S. Tolerance in education / T.S. Maslova // World of Education - Education in the World. - M.: Publishing

- house MPSU, 2019. - № 4. - P. 170-179.
7. Youth of Russia: Phenomenology of Citizenship: Collective Monograph / T.V. Bugaychuk, A.V. Davydov, T.G. Dosse, etc.; under scientific. ed. by O. A. Koryakovtseva. - Yaroslavl: YAGPU Publishing House, 2014. - 162 p.
8. Oborina E.V. Theoretical foundations of the formation of inter-ethnic tolerance at pre-school children / E.V. Oborin // Theory and practice of education in the modern world / Materials of the IX International scientific conference (St. Petersburg, July 2016). - SP-b: Own Publishing House, 2016. - S. 122-124.
9. Pedagogy and psychology: new vectors of convergence of knowledge: collective monograph / N.P. Ansimova, L.V. Bayborodova, M.V. Gruzdev, etc. - Yaroslavl: RIO YAGPU, 2020. - 303 p.
10. Tarkhanova I.Yu. Additional vocational education in the context of the implementation of the concept of lifelong learning / I.Yu. Tarkhanova // Siberian Pedagogical Journal. - 2012. - № 9. - S. 147-151.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Шемет Николай Владимирович (г. Ярославль, Россия) начальник курса, Федеральное государственное казенное военно-образовательное учреждение высшего образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации, e-mail: shemet191286@mail.ru

УДК 378

Физическая культура как средство развития учебной мотивации студентов-медиков

Physical fitness as a means of developing the learning motivation of medical students

Фалалеев В.В., Казанский государственный медицинский университет, vladislav.falaleev@yandex.ru

Falaleev V., Kazan State Medical University, vladislav.falaleev@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.025

Ключевые слова: мотив, мотивация, мотивация учения, учебная деятельность.

Keywords: motive, motivation, teaching motivation, educational activity.

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что развитие мотивации учения является важнейшей психолого-педагогической задачей, решение которой способствует повышению качества обучения и усвоения знаний студентами.

В данной статье отражены некоторые результаты исследования мотивации учения студентов-медиков, которое проводилось в Казанском государственном медицинском университете с участием в нем 142 человек. Студентам-медикам с первого по третий курс было предложено, в виде эссе, продолжить фразу: «Я люблю учебный предмет «Физическая культура», потому что...».

На основе анализа результатов нами сделаны выводы, и предложен перечень рекомендаций для преподавателей, следование которым может помочь повысить уровень учебной мотивации студентов.

В статье доказано, что на основе развития мотивации к занятиям физической культурой можно развить мотивацию учения в целом.

Данная статья предназначена для преподавателей различных учебных дисциплин.

Abstract. The relevance of this article is stipulated by the fact that development of learning motivation is the most important psycho-pedagogical task, solution of which contributes to improvement of learning quality and knowledge assimilation of students.

This article reflects some results of the study of learning motivation of medical students, which was conducted in Kazan State Medical University with the participation of 142 people. Medical students from the first to the third year were asked, in the form of an essay, to continue the phrase: "I love the subject "Physical Education" because...".

Based on the analysis of the results we draw conclusions and propose a list of recommendations for teachers, following which can help to increase the level of learning motivation of students.

The article proves that, on the basis of the development of motivation to engage in physical activity, it is possible to develop motivation to learn in general.

This article is intended for teachers of different academic disciplines.

Введение. В течение всей своей жизни человек осуществляет множество видов деятельности. На протяжении всего времени пребывания в образовательной организации, основной деятельностью обучающихся является учебная деятельность – деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий при овладении научными понятиями [4, с.6].

Но не все студенты ответственно относятся к данной деятельности, ведя себя пассивно, тем самым, делая процесс обучения невозможным.

Целью данной работы является исследование мотивации учения студентов-медиков и, на основе полученных данных, определение эффективных средств, способствующих ее развитию. «П.Я. Гальперин был убежден, что без опоры на теорию решения практических задач

может быть только слепым путем проб и ошибок. С этих позиций он воспринимал практическую задачу понимания того, почему не все обучающиеся хорошо справляются, а некоторые и вообще не справляются с учебными заданиями по предметам. Обычно подобная ситуация объясняется ссылками на способности. Такое объяснение по отношению к обязательному минимуму знаний, доступному каждому обучающемуся, он считал досадным предрассудком» [3, с.33-39].

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что:

- формирование мотивации учения является одной из центральных проблем и важнейшим аспектом современного образования;

- необходимо обновление содержания обучения, помогающее формированию у обучающихся интереса к учению;

- для успешного осуществления педагогического процесса и возможности целенаправленного развития мотивации учения необходимо знать, что именно помогает обучающимся достичь успеха в обучении;

- в условиях неблагоприятной эпидемиологической обстановки в России и мире, связанной с распространением Covid-19, особо остро встает вопрос подготовки высококвалифицированных специалистов для работы в системе здравоохранения Российской Федерации. В связи с чем, исследование и развитие мотивации учения студентов-медиков в настоящее время являются наиважнейшими педагогическими задачами, решение которых способствует повышению качества обучения и усвоения знаний.

Гипотеза. Общеизвестно, что интерес к занятиям и уровень успеваемости зависит от

состояния здоровья обучающихся, от их работоспособности и восстановительных возможностей организма. Сохранению и укреплению здоровья, развитию физических качеств и, как следствие, повышению работоспособности способствуют занятия физической культурой. Следовательно, при помощи физической культуры можно повысить уровень успеваемости студентов по различным учебным предметам. Значит, для лучшего освоения студентами учебной программы по различным дисциплинам следует развивать их мотивацию к занятиям физической культурой, а для этого необходимо знать причины, по которым студенты-медики положительно относятся к учебной дисциплине «Физическая культура» и на их основе разработать рекомендации для преподавателей.

Следует обратить внимание на то, что мы считаем развитие мотивации к занятиям физической культурой не самоцелью, а лишь основой развития мотивации учения в целом.

Методы и организация исследования. На базе Казанского государственного медицинского университета, нами проведено исследование, в рамках которого, 142 студентам-медикам 1 – 3 курса было предложено в виде эссе продолжить фразу: «Я люблю учебный предмет «Физическая культура», потому что...».

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе анализа студенческих работ был выявлен ряд причин, по которым студенты-медики положительно относятся к учебному предмету «Физическая культура»; все они имеют большое значение в развитии мотивации учения. Наиболее часто встречающиеся причины приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Сводные результаты исследования мотивации студентов-медиков к занятиям физической культурой

| Причины | Доля в эссе |
|--|-------------|
| Возможность развития физических качеств | 23,2% |
| Возможность укрепления здоровья | 33,8% |
| Занятия проводят хорошие, грамотные, отзывчивые преподаватели | 52,8% |
| Возможность дать мозгу отдохнуть, отвлечься от теории, размять тело после долгой сидячей работы, способ эмоциональной разгрузки и получения положительных эмоций | 54,2% |

Как видно из таблицы, среди причин, по которым студенты-медики положительно относятся к дисциплине «Физическая культура», часто имели место такие, как:

- возможность укрепления здоровья (33,8%) и развития физических качеств (23,2%).

Что касается здоровья, то оно является основой успешной учебной и будущей

профессиональной деятельности студентов-медиков, т.к. состояние здоровья влияет на все сферы жизнедеятельности человека, и от него зависит уровень удовлетворения потребностей. Только будучи здоровым, человек станет проявлять интерес к чему-либо, например к учебе. Есть интерес – есть реализация

возможностей учебной деятельности, нет интереса – нет реализации.

В связи с этим наличие у студенческой молодежи крепкого здоровья – одно из главных условий развития мотивации учения, следовательно, основной задачей физической культуры в системе подготовки студентов-медиков должно быть сохранение и укрепление здоровья студентов, а далее развитие физических качеств, на которых базируется физическая подготовленность. В свою очередь, хорошая физическая подготовленность студентов расширяет их возможности для соответствующей адаптации и овладения новыми знаниями, умениями, навыками, а значит, повышает уровень успеваемости, дарит положительные эмоции и, как следствие, влияет на развитие учебной мотивации. Однако здоровье не дается человеку раз и навсегда. Его нужно постоянно укреплять при помощи различных средств, в том числе средств физической культуры, основными из которых являются упражнения. Но следует помнить, что упражнения разной интенсивности дают разную нагрузку и по-разному влияют на организм занимающихся.

Умеренные нагрузки способствуют нормализации кислотно-щелочного баланса, сосудистого тонуса, гомеостаза, метаболизма, а также сна и содействуют мобилизации защитных сил организма. Студенты хорошо себя чувствуют, имеют высокую работоспособность, быстро восстанавливают свои силы, реже болеют, меньше пропускают занятия, вследствие чего, лучше усваивают учебный материал, повышая свой уровень знаний. Иное влияние на уровень успеваемости оказывают нагрузки, несоответствующие функциональным возможностям обучающихся.

Чрезмерные нагрузки вызывают комплекс физических нарушений. В организме у занимающихся может произойти срыв адаптационно-приспособительных механизмов, увеличивая количество случаев инфекционных заболеваний, изменение деятельности центральной нервной системы, эндокринных желез, метаболических процессов. Физические нагрузки, не соответствующие функциональным возможностям занимающихся, приводят к замедлению восстановления их работоспособности [2]. Обучающиеся становятся вялыми, раздражительными, часто болеют и пропускают занятия. Восстановившись после болезни, студентам необходимо будет дополнительно заниматься, чтобы освоить материал пропущенных занятий, параллельно изучая текущий материал. Это является

дополнительной нагрузкой на организм, затрудняющей освоение учебной программы.

Следовательно, преподавателям физической культуры необходимо знать все вышеизложенное, правильно дозировать нагрузку на занятиях, учитывая индивидуальные возможности занимающихся, передавать эти знания студентам, чаще общаться с ними, интересоваться их самочувствием. Один и тот же уровень нагрузки может по-разному воздействовать на организм занимающихся в зависимости от того, когда и сколько они спали, ели и т.п., что, несомненно, должно учитываться преподавателями при выборе содержания и интенсивности занятий.

Отметим, что сохранение и укрепление здоровья студенческой молодежи – есть не только первостепеннейшая задача преподавателей физической культурой, но и всех педагогов. Влияние уровня нагрузок на организм студентов при занятиях физической культурой и другими учебными предметами одинаково, а это значит, что чрезмерная нагрузка на занятиях по любому учебному предмету вызывает в организме обучающихся те же физические нарушения, что и чрезмерная нагрузка на занятиях физической культурой. В связи с чем, мы рекомендуем всем преподавателям-предметникам строго следить за уровнем предлагаемой нагрузки на своих занятиях, не допуская переутомления студентов.

Возвращаясь к результатам исследования, хочется отметить, что наиболее часто, примерно в половине эссе, встречались следующие продолжения фразы «Я люблю учебный предмет «Физическая культура», потому что...»:

1. Занятия проводят хорошие, грамотные, отзывчивые преподаватели (52,8%).

Не возможно не согласиться с тем, что отношение студентов к учебным предметам и их вовлеченность в учебный процесс в большой степени зависит от личности преподавателя и его действий во время занятий. Еще К.Д. Ушинский писал об этом следующее: «...главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебником, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [7, с.28]. Подобного мнения о роли педагогов в образовательном процессе придерживался в своих высказываниях и В.А. Сухомлинский: «Трудно переоценить роль личности учителя, его духовного облика в пробуждении и развитии способностей, наклонностей, талантов ученика» [6, с.105].

Другими словами, «сформировать личность может только другая личность» [5, с.75-77]. Преподаватель, по мнению В.А. Сухомлинского, – это первый светоч интеллектуальной жизни [6, с.105], а взаимоотношения между преподавателем и обучающимися, – первоочередной фактор успеха в обучении [6, с.74], играющий главную, а порой решающую роль во всем процессе образования [1, с.75].

Заметим, что положительное отношение к другим учебным предметам в большой степени основывается на личности преподавателя. Это подтверждается результатами анализа анкеты «Мотивы выбора любимых предметов», которую было предложено заполнить студентам с целью получения представления о предпочитаемом ими профиле учебных предметов [8]. Проанализировав результаты данной анкеты, мы пришли к выводу, что обучающиеся разделили предметы на любимые и не любимые, основываясь не на важности предмета и свои способности по нему, а на совокупности личностных качеств преподавателей (ценностной ориентации, мотивации, способностях), существенно влияющих на выбор средств и способов педагогической деятельности и педагогического общения.

Таким образом, существует множество средств развития мотивации учения, но основная роль в этом развитии принадлежит преподавателю. Ведь именно от него зависит, как будут проходить занятия, каким будет их эмоциональный фон, в каком объеме будет предлагаться учебный материал, а также многое другое. Значит, чтобы студенты любили какой-либо учебный предмет и показывали по нему высокий уровень знаний, преподавателю необходимо любить преподаваемый им предмет, постоянно расширять круг своих знаний, уметь общаться, имея четкую дикцию и культуру речи, кроме того, ему следует быть пунктуальным, уважая свое время и время студентов. Преподаватель должен во всем стать примером для студентов.

2. Занятия физической культурой – это «возможность дать мозгу отдохнуть», «отличная возможность отвлечься от теории», «отличная возможность размять тело после долгой сидячей работы», «способ эмоциональной разгрузки и получения положительных эмоций» (54,2%).

Подобное отношение к физической культуре имеет под собой научное обоснование. Давно доказано, что смена одного вида деятельности на другой является кратковременным отдыхом. Чередование умственной и физической деятельности повышает работоспособность и

продуктивность той и другой деятельности, снижает утомляемость, что положительно влияет на эмоциональную сферу обучающихся.

Вообще, идея о чередовании физической и умственной нагрузки во время аудиторных занятий не нова, но очень хорошая и напрасно забытая. Имея личный опыт проведения теоретических занятий, время проведения которых я делил на две равные части с перерывом в 10 мин. (во время перерыва студенты выполняли физические упражнения, играли и пили чай), утверждаю, что подобное деление имеет только положительные результаты. Студенты были рады подобным паузам и охотно выполняли упражнения, не оказывая никакого сопротивления.

Во время физкультурных пауз необязательно выполнять конкретный комплекс упражнений, достаточно любой двигательной активности, например, свободное передвижение по аудитории или змейкой в колонне, танцуя «Ламбаду» или «Летка-енку», подвижные игры и т.п. Проведение пауз подобным образом, по силам любому преподавателю-предметнику, не имеющему физкультурного образования.

Физкультурные паузы помогут увеличить время суточной двигательной активности обучающихся. Согласно опросу, менее 10% наших студентов занимаются самостоятельно физической культурой в спортивных залах и дома. Физическая активность подавляющего большинства студентов-медиков ограничивается активностью на занятиях физической культурой в вузе, а этого явно недостаточно для достижения оптимального режима двигательной активности. Мы считаем, что подобная ситуация связана со сложностью учебного материала, большой загруженностью студентов-медиков и является типичной для всех медицинских вузов РФ, что еще раз подтверждает необходимость проведения физкультурных пауз во время аудиторных занятий в течение дня.

Учитывая все вышеизложенное, мы рекомендуем всем преподавателям-предметникам возобновить имевшуюся в прошлом практику применения ежедневных физкультурных пауз (5 – 10 мин.) во время занятий, давая студентам возможность удовлетворить их потребность в смене деятельности и эмоциональной разрядке.

Вообще, эмоции, возникающие в процессе учебной деятельности, играют важную роль в целенаправленном развитии мотивации учения, поэтому они должны носить положительный характер. Это касается эмоций и обучающихся, и преподавателей. В противном случае, те и другие могут утратить интерес к данной деятельности,

которая будет носить формальный характер, не принося нужного результата, что в свою очередь снизит уровень усвоения знаний и приведет к еще большим негативным эмоциям, снижающим желание учиться и учить. «Связь между физической активностью и успеваемостью становится незначительной, когда в модель включаются депрессивное настроение и самооценка» [9, с.537].

Заключение. Еще в работе Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой и Л.С. Славиной «Развитие мотивов учения у советских школьников» авторы показывают, «что побуждение к учению никогда не вызывается одним-единственным мотивом, всегда на лицо группа то более, то менее значимых мотивов» [10, с.249]. В ходе анализа студенческих работ нами было выявлено несколько причин, по которым студенты-медики положительно относятся к учебной дисциплине «Физическая культура». Среди них студентами были особо выделены личностные качества преподавателей, возможность укрепления здоровья, развития физических качеств, смены деятельности, получения положительных эмоций.

Учитывая тот факт, что отношение студентов к учебным предметам и их вовлеченность в учебный процесс в большой степени зависит от ценностной ориентации, мотивации и способностей преподавателей, последним необходимо любить преподаваемый ими предмет и постоянно расширять круг своих знаний, выходя за рамки учебной программы. Но нельзя не учитывать того, что все старания преподавателей могут не дать результата, если у обучающихся не будет сил на выполнение учебных действий. Ведь общеизвестно, что интерес к занятиям и уровень успеваемости зависят от состояния здоровья обучающихся, которое является основой их учебной деятельности и одним из главных условий развития мотивации учения. Только будучи здоровыми, студенты будут проявлять интерес к учебе. Именно по этой причине, занятия физической культурой должны способствовать сохранению и укреплению здоровья.

В целом, хорошая физическая подготовленность студентов расширяет их

возможности и, как следствие, положительно влияет на развитие учебной мотивации. Но нельзя забывать о том, что необходимо правильно дозировать нагрузку на занятиях, учитывая индивидуальные возможности занимающихся.

Умеренные нагрузки способствуют нормализации кислотно-щелочного баланса, сосудистого тонуса, гомеостаза, метаболизма и содействуют мобилизации защитных сил организма. Студенты хорошо себя чувствуют, имеют высокую работоспособность, быстро восстанавливают свои силы, реже болеют, меньше пропускают занятия, вследствие чего, лучше усваивают учебный материал, в то время как чрезмерные нагрузки вызывают комплекс физических нарушений, делаая обучающихся вялыми, раздражительными, часто болеющими и пропускающими занятия.

Отметим, что сохранение и укрепление здоровья студенческой молодежи – есть первостепеннейшая задача всех педагогов, а не только преподавателей физической культуры. В связи с этим мы рекомендуем всем преподавателям-предметникам строго следить за предлагаемой студентам нагрузкой (физической, психической), а также возобновить имевшуюся в прошлом практику применения ежедневных физкультурных пауз во время занятий, давая студентам возможность удовлетворить их потребность в смене деятельности и увеличить время их суточной двигательной активности. Чередование умственной и физической деятельности повышает работоспособность и продуктивность той и другой деятельности.

Все изложенное нами в данной статье может в значительной степени способствовать тому, что студенты будут лучше усваивать материал по различным учебным предметам, реже болеть и пропускать занятия, меньше утомляться во время занятий и быстро восстанавливаться после них, что в свою очередь, будет способствовать получению студентами высокого результата в обучении. Обучающиеся ощутят чувство успеха, испытают положительные эмоции, а это способно вызвать у них желание повторить успех или достичь еще больших успехов, приводя к росту уровня учебной мотивации.

Литература:

1. Андриянова Е.Ю. Спортивная медицина: учебное пособие для вузов; 2-е изд., пер. и доп. / Е.Ю. Андриянова. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 325 с.
2. Дубровский В.И. Лечебная физкультура и врачебный контроль: учебник для студентов мед. вузов / В.И. Дубровский. – М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2006. – 598 с.

3. Ждан А.Н. Теория и практика в психологическом наследии П.Я. Гальперина / А.Н. Ждан // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 3(27). – С. 33-39.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

5. Осипов П.Н. «Вирусная» цифровизация и ее последствия / П.Н. Осипов // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 75–77.
6. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1973. – 272 с.
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – Т.2 / К.Д. Ушинский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 656 с.
8. Фалалеев В.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка как средство мотивации студентов-медиков к занятиям физической культурой /

В.В. Фалалеев // Казанский педагогический журнал. - 2020. – № 1(138). – С. 141. – 145 с.

9. Эстебан-Корнехо И. Физическая активность и познание подростков: Системный обзор [Электронный ресурс] / И. Эстебан-Корнехо, К.М. Техеро-Гонсалес, Х.Ф. Саллис, О.Л. Вейга // Наука и медицина в спорте. – 2015. – Т. 18. – С. 534–539. – Режим доступа: [https://www.jsams.org/article/S1440-2440\(14\)00133-9/fulltext](https://www.jsams.org/article/S1440-2440(14)00133-9/fulltext)

10. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 318 с.

References:

1. Andriyanova E.Yu. Sports medicine: textbook for universities; 2nd ed., Trans. and add. / E.Yu. Andriyanov. - M.: Yurayt Publishing House, 2020. - 325 p.
2. Dubrovsky V.I. Physiotherapy and medical supervision: a textbook for medical students. universities / V.I. Dubrovsky. - M.: LLC "Medical Information Agency", 2006. - 598 p.
3. Zhdan A.N. Theory and practice in the psychological heritage of P.Ya. Galperina / A.N. Zhdan // National psychological journal. - 2017. - № 3(27). - S. 33-39.
4. Markova A.K. Formation of motivation for learning at school age: a guide for teachers / A.K. Markov. - M.: Education, 1983. - 96 p.
5. Osipov P.N. "Viral" digitalization and its consequences / P.N. Osipov // Professional education and the labor market. - 2020. - № 2. - P. 75–77.
6. Sukhomlinsky V.A. About education / V.A. Sukhomlinsky. - M.: Politizdat, 1973. - 272 p.

7. Ushinsky K.D. Collected Works. - T.2 / K.D. Ushinsky. - Moscow: Publishing house of the APN RSFSR, 1948. - 656 p.

8. Falaleev V.V. Professionally-applied physical training as a means of motivating medical students to engage in physical culture / V.V. Falaleev // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 1(138). - P. 141. - 145 p.

9. Esteban-Kornejo I. Physical activity and cognition of adolescents: Systemic review [Electronic resource] / I. Esteban-Kornejo, K.M. Tejero-Gonzalez, H.F. Sallis, O.L. Veiga // Science and medicine in sports. - 2015. - T. 18. - S. 534–539. - Access mode: [https://www.jsams.org/article/S1440-2440\(14\)00133-9/fulltext](https://www.jsams.org/article/S1440-2440(14)00133-9/fulltext)

10. Yakobson P.M. Psychological problems of human behavior motivation / P.M. Jacobson. - M.: Education, 1969. - 318 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Фалалеев Владислав Владиславович (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры физического воспитания и здоровья, Казанский государственный медицинский университет, e-mail: vladislav.falaleev@yandex.ru



Общее образование

УДК 37.04

К вопросу о формировании ключевых компетенций обучающихся в условиях центра образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста»

On the question of the formation of key competencies of students in the conditions of the center for education of digital and humanitarian profiles "Growth Point"

Бажук О.В., Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре, bajuk141183@mail.ru

Бажук В.В., МБОУ «Завьяловская СОШ», bazhukvv1979@mail.ru

Пузеп Л.Г., Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре, puzep@mail.ru

Vazhuk O., Branch of the Omsk State Pedagogical University in Tara, kaf_pro@omgpu.ru

Vazhuk V., MBOU "Zavyalovskaya secondary school", bazhukvv1979@mail.ru

Puzep L., Branch of the Omsk State Pedagogical University in Tara, puzep@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.026

Ключевые слова: внеурочная деятельность, центры образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста», ключевые компетенции, обучающиеся.

Keywords: extra-curricular activities, educational centers for digital and humanitarian profiles "Growth Point", key competencies, students.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью формирования ключевых компетенций (ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных, информационных, коммуникативных, социально-трудовых, компетенций личностного самосовершенствования) обучающихся в соответствии с целями и ценностями образования, принимаемыми субъектами образовательного процесса. Цель статьи заключается в формировании ключевых компетенций у старшеклассников во внеурочной деятельности на базе МБОУ «Завьяловская СОШ» в рамках центра образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста». Проведенный анализ литературных источников позволил обосновать модель центра образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста», основными компонентами которой являются: целевой, структурно-содержательный, результативный. В статье раскрывается содержание компонентов, приводятся анализ результатов диагностических методик, направленных на изучение ключевых компетенций старшеклассников, выделяются формы организации внеурочной деятельности. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, педагогов дополнительного образования, психологов, студентов и всех заинтересованных исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to form key competencies (value-semantic, general cultural, educational-cognitive, informational, communicative, social-labor, personal self-improvement competencies) at students in accordance with the goals and values of education adopted by the subjects of the educational process. The purpose of the article is to form key competencies at high school students in extra-curricular activities on the basis of MBEI "Zavyalovskaya Secondary School" within the framework of the center for education of digital and humanitarian profiles "Growth Point". The analysis of literary sources made it possible to substantiate the model of the center for the education of digital and humanitarian profiles "Growth Point", the main components of which are: target, structural and meaningful, effective. The article reveals the content of the components, provides an analysis of the results of diagnostic methods aimed at studying the key competencies of high school students, identifies the forms of organizing extra-curricular activities. The article is intended for employees of the education system, heads of educational organizations, teachers of additional education, psychologists, students and all interested researchers.

Введение. Формирование личности обучающегося, который должен не просто владеть знаниями, но и уметь их применять в деятельности, быть способным к саморазвитию, самостоятельному решению проблем в различных жизненных ситуациях, является одним из основных требований модернизации российского образования, осуществляемой в ФГОС.

В данном контексте одним из показателей качества образования является компетентность, которая определяется не только через сумму знаний и умений, но, прежде всего, характеризует умение школьника мобилизовать полученные знания и опыт в конкретной ситуации, выбрать рациональный способ ее решения [4].

Сегодня общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции (ценностно-смысловые компетенции, общекультурные компетенции, учебно-познавательные компетенции, информационные компетенции, коммуникативные компетенции, социально-трудовые компетенции, компетенции личностного самосовершенствования).

Внеурочная деятельность, организованная по основным направлениям (спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно-полезная деятельность и проектная деятельность), содержит в себе большой потенциал для самовыражения и самоопределения обучающихся. Свобода выбора направления внеурочной деятельности, кружков, секций, факультативов, курсов по выбору обеспечивает учет индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся [1].

Методология исследования. В современной педагогической литературе интенсивно обсуждаются проблемы реализации компетентностного подхода (В.А. Болотов, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, В.С. Леднев и др.).

Проблеме формирования ключевых компетенций в системе общего и профессионального образования посвящены исследования А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Дж. Равена, Е.А. Климова, Н.В.Кузьминой, В.А. Слостенина, Ю.Г. Татура и др.

Современному учителю необходимо выбрать такие формы работы и технологии обучения, при которых обучающиеся большую часть времени работают самостоятельно и учатся

планированию, организации, самоконтролю и оценке своих действий и деятельности в целом [7].

В Национальном проекте «Образование» (01.01.2019 — 31.12.2024), включающем в себя 10 федеральных проектов, делается акцент на модернизацию образовательного пространства, применение и внедрение новых технологий, а также разработку программ обучения по индивидуальным планам. То есть предлагается возможность обучающимся получать дополнительное образование, посредством создания новых мест, одним из которых является «Точка роста» — федеральный проект, нацеленный на предоставление образования в рамках цифрового и гуманитарного профилей, разработанный на базе региональной системы «Современная школа».

Центры образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» создаются как структурные подразделения общеобразовательных организаций, расположенных в сельской местности, осуществляющих образовательную деятельность по основным общеобразовательным программам; и направленные на формирование современных компетенций и навыков у обучающихся, в том числе по предметным областям «Технология», «Математика и информатика», «Физическая культура», «Основы безопасности жизнедеятельности».

Следовательно, внеурочная работа в рамках центра цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» будет являться естественным продолжением и дополнением основных форм работы обучающихся на уроке. В качестве форм организации внеурочной деятельности в ФГОС ООО определены: кружки, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и т.д. С учетом особенностей деятельности центра цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» наиболее распространенными из них являются кружки, а для детей начальной школы — экскурсии и соревнования [6]. Раскроем данные формы работы.

Кружки — традиционная форма детских объединений, которая позволяет выходить за рамки предметных знаний, приобщать обучающихся к различным социокультурным видам деятельности и развивать их

коммуникативные способности.

Экскурсия – одна из действенных форм работы с обучающимися, позволяющая сочетать наглядность с рассказом, комплексно подходить к развитию личности ребенка, активизировать его познавательную деятельность.

Соревнование – это способ установки естественной необходимости обучающихся к соперничеству и приоритету на развитие полезных человеку и обществу свойств личности. Соревнуясь друг с другом, школьники овладевают опытом общественно-полезной деятельности, развивают нравственные, физические и эстетические качества [2].

Выбор форм внеурочной деятельности связан не только с интересами обучающихся и возможностями педагогов. Формы организации образовательного процесса, чередование урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы основного общего образования определяет организация, осуществляющая образовательную деятельность (ФГОС ООО п.13.с.17) [10].

Внеурочная деятельность в аспекте федеральных государственных образовательных стандартов общего образования понимается как образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения обучающимися основных образовательных программ общего образования.

В научно-методической литературе внеурочная деятельность рассматривается как проявляемая вне уроков активность детей, обусловленная в основном их интересами и потребностями, направленная на познание и преобразование себя и окружающей действительности, играющая при правильной организации важную роль в развитии обучающихся и формировании ученического коллектива [3].

Проведенный анализ научной, методической и учебной литературы по проблеме исследования позволяет выявить противоречия между:

- необходимостью перехода к созданию интеллектуальной образовательной среды школы и недостаточной теоретической и практической проработанностью условий её формирования;

- возможностью применения центров цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» для развития ключевых компетенций и недостаточной разработанностью методик их использования в учебном процессе.

Наличие выявленных противоречий определили проблемы нашего исследования:

- 1) возможно ли на сегодняшний день формировать ключевые компетенции в центрах цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста»;

- 2) каковы пути и средства создания образовательной среды в центре цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» как залога формирования ключевых компетенций обучающихся.

Результаты исследования. С целью решения данных проблем мы разработали структурно-функциональную модель формирования ключевых компетенций у школьников в рамках центра цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста», которая будет реализована на базе МБОУ «Завьяловская СОШ».

Моделируемый нами процесс, с одной стороны, автономен, так как имеет свою собственную целевую направленность, содержание и технологический инструментарий, а с другой стороны, является частью процесса основного и среднего общего образования.

Первым блоком модели является целевой блок, включающий в себя следующие целевые ориентиры.

Стратегическая цель: создание модели организации образовательного пространства в рамках центра цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста», в котором будут созданы условия для формирования ключевых компетенций обучающихся.

Тактическая цель: создание системы мониторинга и контроля за процессом формирования ключевых компетенций (ценностно-смысловых, общекультурных, информационных, учебно-познавательных, коммуникативных, социально-трудовых, компетенции личностного самосовершенствования) обучающихся.

Педагогическая цель: формирование у педагогов нового отношения к ребенку не как к объекту обучающих воздействий, а как к самоизменяющемуся субъекту учения со своей траекторией развития и саморазвития.

Образовательная среда обеспечивает формирование личности по заданному образцу, создает условия для развития ее потенциальных возможностей.

Поскольку воздействия социального окружения (внешний ресурс) на учебную деятельность обучающихся, могут выступать не только как фактор, актуализирующий, поддерживающий, стимулирующий, направляющий, но и как тормозящий, блокирующий, деформирующий усилия личности, мы в качестве обязательного условия

рассматриваем социально-психолого-педагогическую поддержку учебной и внеурочной деятельности школьников. Это выражается в формировании психологически комфортных отношений между субъектами учебно-воспитательного процесса, активизации их взаимодействия и др. [9].

Следующий блок модели – структурно-содержательный, включающий в себя основные этапы организации образовательного пространства, способствующего более эффективному формированию ключевых компетенций у обучающихся.

1 этап – организационный, направленный на осмысление идеи.

Данный этап включает в себя:

- формирование нормативно-правовой базы;
- развитие материально-технической базы для реализации инновационного проекта;
- ресурсное обеспечение (кадровое и финансовое) инновационной деятельности школы;
- разработку и реализацию программ дополнительного образования по трём модулям («Технология», «Информатика» и «Основы безопасности жизнедеятельности»);
- расширение сетевого взаимодействия по обозначенным направлениям;
- разработку тренинговых программ, направленных на формирование отдельных ключевых компетенций;
- создание банка диагностических методик, направленных на выявление уровня их сформированности;
- повышение профессиональной квалификации педагогических кадров для работы с обучающимися в рамках центра цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста».

В настоящее время инфраструктура Центра включает в себя два помещения. В первом помещении организованы функциональные зоны по предметным областям, а второе помещение предназначено для проектной деятельности, которое выполняет роль центра общественной жизни школы. Там располагаются зона коворкинга, шахматная гостиная, медиазона.

Центр оснащен мобильными классами, интерактивными комплексами, квадрокоптерами, 3D оборудованием, шлемами виртуальной реальности, оборудованием для изучения основ безопасности жизнедеятельности и оказания первой помощи, комплектами для обучения шахматам, комплектами мебели. Оформление Центра выполнено с использованием фирменного

стиля Центра «Точка роста».

С целью повышения профессионализма и компетентности педагоги МБОУ «Завьяловская СОШ», осуществляющие профессиональную деятельность в рамках Центра, участвуют в форумах различного уровня (II Всероссийский дистанционный форум центров образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста»), проходят курсы повышения квалификации по предметным областям.

2 этап – этап реализации предполагает проведение непосредственной работы с обучающимися в рамках центра цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста».

Первая стадия данного этапа предполагает проведение диагностических методик по изучению уровня сформированности ключевых компетенций обучающихся, посещающих занятия в рамках центра образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» [5].

Для изучения уровня сформированности ключевых компетенций мы использовали следующие диагностические методики:

1) анкета «Умею ли я? А.В. Пашкевич, позволяющая оценить уровень сформированности информационной компетенции обучающихся;

2) методика изучения участия школьников в совместной деятельности Л.В. Байбородовой, направленная на изучение коммуникативной компетенции обучающихся;

3) анкета для учащихся по выявлению уровня сформированности общекультурной компетенции В.А. Кошиной;

4) методика «Репка» И.А. Ушаковой, определяющая уровень сформированности компетенции личностного самосовершенствования;

5) методика «Самоанализ (анализ) личности» И.А. Ушаковой, направленная на изучение уровня сформированности социально-трудовых компетенций личности.

6) адаптированный вариант теста «Размышляем о жизненном опыте» В.М. Ивановой, Т.В. Павловой, Е.Я. Степанова, позволяющего оценить уровень сформированности ценностно-смысловой компетенции.

В диагностическом исследовании принимали участие 25 обучающихся 8 – 9 классов, посещающих внеурочные занятия в рамках центра.

По результатам диагностических методик по каждому обучающемуся была составлена карта сформированности компетенций, включающая в себя список компетенций и соответствующий

каждой компетенции перечень умений обучающегося.

1. Учебно-познавательная компетенция:
 - умение слушать, соотносить с основами источников знаний, писать;
 - выполнять инструкции при решении учебных задач;
 - сопоставлять, сравнивать.
2. Информационная компетенция:
 - умение ориентироваться в основных источниках информации;
 - вести поиск информации;
 - выделять главное в учебной информации.
3. Коммуникативная компетенция:
 - умение строить монологическую речь;
 - общаться в группе, коллективе;
 - осуществлять сотрудничество в процессе совместной работы.
4. Социально-трудовая компетенция:
 - умение выполнять любое задание;
 - самостоятельно справляться с трудностями в работе;

– осуществлять организацию и планирование собственной трудовой деятельности.

5. Общекультурная компетенция:
 - умение соблюдать порядок на рабочем месте;
 - сотрудничать с людьми иной расы;
 - отвечать за свои поступки.
6. Ценностно-смысловая компетенция:
 - умение проявлять уважение к товарищам;
 - принимать решения;
 - способность видеть и понимать окружающий мир.
7. Компетенция личностного самосовершенствования:
 - умение осуществлять самоконтроль в учебной работе;
 - выбирать способ решения проблемы;
 - выполнять творческое задание.

Результаты, полученные в ходе проведения констатирующего этапа исследования ключевых компетенций, представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Распределение обучающихся по уровням сформированности ключевых компетенций

| Уровень развития | Высокий | Средний | Низкий |
|---|------------|------------|------------|
| Учебно-познавательная компетенция | | | |
| Абсолютный показатель | 5 человек | 10 человек | 10 человек |
| Процентный показатель | 20% | 40% | 40% |
| Информационная компетенция | | | |
| Абсолютный показатель | 5 человек | 8 человек | 12 человек |
| Процентный показатель | 20% | 32% | 48% |
| Коммуникативная компетенция | | | |
| Абсолютный показатель | 5 человек | 8 человек | 12 человек |
| Процентный показатель | 20% | 32% | 48% |
| Социально-трудовая компетенция | | | |
| Абсолютный показатель | 5 человек | 15 человек | 5 человек |
| Процентный показатель | 20% | 60% | 20% |
| Общекультурная компетенция | | | |
| Абсолютный показатель | 5 человек | 15 человек | 5 человек |
| Процентный показатель | 20% | 60% | 20% |
| Ценностно-смысловая компетенция | | | |
| Абсолютный показатель | 3 человека | 10 человек | 12 человек |
| Процентный показатель | 12% | 40% | 48% |
| Компетенция личностного самосовершенствования | | | |
| Абсолютный показатель | 3 человека | 10 человек | 12 человек |
| Процентный показатель | 12% | 40% | 48% |

Полученные результаты позволяют говорить о необходимости включения обучающихся в целенаправленную, систематическую работу по формированию ключевых компетенций.

Поэтому в рамках второй стадии данного этапа мы перешли к реализации основных направлений работы с обучающимися.

Рациональная организация образовательного процесса обучающихся как фактора формирования ключевых компетенций осуществляется в рамках:

- проведения учебных занятий по предметам «Информатика» и «ОБЖ» на базе центра;

– дополнительной образовательной деятельности (участие в предметных олимпиадах «Основы программирования», «Компьютерная графика», «Алгоритмика» и др.; конкурсах «Кормушка пернатому другу» и др.; викторинах «Узнай мою маму в детстве» и др.; интеллектуальных играх «Игры разума», «Маршруты здоровья», «Доскажи словечко», «Знатоки ПДД» и др.);

– проведения научно-методических семинаров для педагогов («Построение развивающего пространства школы, ориентированного на формирование ключевых компетенций обучающихся», «Совершенствование современного урока» и др.);

– консультаций и лекториев для родителей [8].

3 этап – завершающий. На данном этапе в конце учебного года планируется осуществить контроль и анализ реализации модели и достигнутых результатов, определить проблемы, пути их решения, составить перспективный план дальнейшей работы в этом направлении.

Заключение. В качестве результатов работы нами определены результаты-эффекты и результаты-продукты. К результатам-эффектам относятся:

1) положительная динамика качественных показателей учебных и внеучебных достижений школьников;

2) обеспечение каждому ребенку равных стартовых возможностей в реализации интересов;

3) увеличение количества школьников в системе занимающихся творческой, интеллектуальной и другими видами деятельности в рамках центра цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста»;

4) увеличение количества школьников с высоким уровнем учебной мотивации.

Результаты-продукты включают в себя:

1) создание и апробацию пакета психолого-педагогических диагностик по выявлению уровня развития ключевых компетенций обучающихся;

2) разработку и реализацию пакета программ дополнительного образования для школьников и педагогов;

3) разработку методических рекомендаций по формированию ключевых компетенций обучающихся;

4) обобщение, описание опыта организации инновационной модели образовательного пространства как залога формирования ключевых компетенций.

Таким образом, реализация модели в образовательной организации будет способствовать формированию ключевых компетенций обучающихся, путем использования внутренних и внешних ресурсов.

Литература:

1. Внеурочная деятельность: теория и практика. 1-11 классы; сост. А.В. Енин. – 2-е изд. – М.: ВАКО, 2017. – 288 с.
2. Кождаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Кождаспирова, А.Ю. Кождаспиров. – М.: Академия, 2005. – 173 с.
3. Малыхина Л.Б. Справочник по внеурочной деятельности для руководителей и педагогов. Организационно-методическое сопровождение / Л.Б. Малыхина. – Волгоград: Учитель. – 118 с.
4. Подопрigова А.С. Краткий психологический словарь / А.С. Подопрigова. – М.: Феникс, 2012. – 459 с.
5. Полякова О.Б. Общий психологический практикум: сборник диагностических процедур / О.Б. Полякова – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2014. – 448 с.

6. Технология развития универсальных учебных действий учащихся в урочной и внеурочной деятельности: учебно-методическое пособие; под общ. ред. С.С. Татарченковой. – СПб: КАРО, 2015. – 112 с.
7. Факторович А.А. Педагогические технологии: учеб. пособие для академического бакалавриата / А.А. Факторович. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 128 с.
8. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по пед. специальностям / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 2005. – 516 с.
9. Штроо В.А. Методы активного социально-психологического обучения: учебник и практикум для академического бакалавриата / В.А. Штроо. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 277 с.
10. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru>

References:

1. Extra-curricular activities: theory and practice. 1-11 grades; comp. A.V. Enin. - 2nd ed. - M.: VAKO, 2017. – 288 s.
2. Kozhdaspirova G.M. Pedagogical dictionary: for students of higher. and secondary ped. educational institutions / G.M. Kozhdaspirova, A.Yu. Kojaspirov. - M.: Academy, 2005. - 173 s.

3. Malykhina L.B. A guide to extra-curricular activities for leaders and educators. Organizational and methodological support / L.B. Malykhina. - Volgograd: Teacher. – 118 s.
4. Podoprigova A.S. A short psychological dictionary / A.S. Podoprigova. - M.: Phoenix, 2012. – 459 s.
5. Polyakova O.B. General psychological practice: a collection of diagnostic procedures / O.B. Polyakova - M.:

NOU VPO Moscow Psychological and Social University, 2014. - 448 s.

6. Technology for the development of universal educational activities at students in the classroom and extra-curricular activities: teaching aid; Under total. Ed. S.S. Tatarchenkova. – SP-b: KARO, 2015. - 112 s.

7. Faktorovich A.A. Pedagogical technologies: textbook for academic baccalaureate / A.A. Faktorovich. - M.: Yurayt Publishing House, 2019. - 128 s.

8. Kharlamov I.F. Pedagogy: textbook. manual for students studying at ped. specialties / I.F. Kharlamov. - M.: Gardariki, 2005. – 516 s.

9. Shtroo V.A. Methods of active socio-psychological training: textbook and workshop for academic bachelor's degree / V.A. Stroo. - M.: Yurayt Publishing House, 2015. - 277 s.

10. Federal state educational standards [Electronic resource]. - Access mode: <https://fgos.ru>

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Бажук Оксана Владимировна (г. Тара, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и развития образования, Филиал ОмГПУ в г. Таре, e-mail: bajuk141183@mail.ru

Бажук Владимир Владимирович (с. Завьялово, Россия), педагог дополнительного образования МБОУ «Завьяловская СОШ», студент 1 курса направления подготовки "Педагогическое образование", направленность (профиль) "Управление образовательным процессом" филиал ОмГПУ в г. Таре, e-mail: bazhukvv1979@mail.ru

Пузер Любовь Геннадьевна (г. Тара, Россия), кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и специального (дефектологического) образования, Филиал ОмГПУ в г. Таре, e-mail: puzer@mail.ru



УДК 373+004+51

Дидактические ориентиры стимулирования интеллектуального развития школьников на уроках математики с помощью информационно-компьютерных технологий и технических средств обучения

Didactic guidelines for stimulating students' intellectual development in mathematics lessons using information and computer technologies and technical training tools

Попов М.С., Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 597 «Новое поколение», popov_mikle@mail.ru

Popov M., State budgetary educational institution of the city of Moscow «School № 597» «New generation», popov_mikle@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.027

Ключевые слова: средняя общеобразовательная школа, уроки математики, дидактика математики, информационно-компьютерные технологии обучения, технические средства обучения.

Keywords: secondary school, mathematics lessons, didactics of mathematics, information and computer technologies of training, technical means of training.

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы оптимальности применения современных информационно-компьютерных технологий и технических средств обучения на уроках математики в средней школе с целью развития интеллектуальных способностей школьников. Методы исследования – анализ профильной литературы и обобщение прогрессивного педагогического опыта. В результате проведенного исследования определяются часто встречающиеся проблемы применения информационно-компьютерных технологий, заключающиеся в дистанцировании школьников от непосредственной познавательной активности, снижения способностей к адаптивной интеллектуальной деятельности, развития механичности действий. Авторами доказывается значимость выверенного баланса применяемых традиционных педагогических методов и современных решений; приводятся конкретизированные методические рекомендации, способствующие стимулированию интереса и интеллектуальной активности школьников на уроках математики. Предлагается широко вводить в практику обучения математике такие педагогические средства стимулирования интеллектуальной активности школьников, как разбор неправильных процедурных действий, применение заданий на индуктивную логику, проблематизация заданий, привязка заданий к практике.

Abstract. The article deals with the current problems of optimal application of modern information and computer technologies and technical means of teaching mathematics in high school in order to develop the intellectual abilities of students. The methods of research are analysis of specialized literature and generalization of progressive pedagogical experience. As a result of the conducted research, the frequently encountered problems of using information and computer technologies are identified, which consist in distancing students from direct cognitive activity, reducing the ability to adaptive intellectual activity, and developing mechanical actions. The authors prove the importance of a substantiated balance of traditional pedagogical methods and modern solutions, and provide specific methodological recommendations that help stimulate the interest and intellectual activity of students in mathematics lessons. It is proposed to widely introduce into the practice of teaching mathematics such pedagogical means of stimulating the intellectual activity of school-children as the analysis of incorrect procedural actions, the implementation of tasks for inductive logic, problematization of tasks, linking tasks to practice.

Введение. Современная отечественная система среднего общего образования испытывает ряд вызовов времени, связанных как с технологическим перевооружением

образовательной отрасли, так и с изменением психосоциальных качеств обучающихся. Современный школьник все более ориентирован на готовые решения, созданные не им, склонен

экономить усилия, как физические, так и интеллектуальные, на достижение какого-либо результата, из года в год все меньше готов к самостоятельной продуктивной творческой деятельности. Этому есть достаточные основания: глобализующаяся культура современного общества прививает детям и подросткам ценности потребления и развлечения, демонстрирует возможности существования в условиях доминирования досуга и постоянного потребления развлекательной информации, ничего не дающей для личностного развития человека. В значительной мере этому способствует и повышение качества жизни населения большинства стран, удешевление техники и расширение дружелюбности интерфейсов ее применения, не требующих понимания осуществляемых процедур. В целом все перечисленное определяет растущую нестойкость подрастающих поколений в кризисных ситуациях, общее снижение интеллектуального уровня школьников, и школа может и должна найти пути преодоления этого негативного тренда.

Дисциплины школьной программы разнородны по своему потенциалу стимулирования интеллектуального развития школьников. Именно те дисциплины, которые направлены на развитие логических качеств, научение следованию строгим правилам смыслообразования, систематизацию интеллектуальных действий, могут стать средой активного стимулирования интеллектуального развития школьников, и математические дисциплины являются ядром предметного содержания школьной программы данного направления. Высокую пользу математики для развития интеллектуальных способностей личности отмечали еще Г. Галилей, М.В. Ломоносов, М. Горький и многие другие выдающиеся деятели науки и искусства [10]. Все вышеперечисленное определяет актуальность проблемы стимулирования интеллектуального развития школьников на уроках математики.

Методы исследования. Настоящая статья выполнена на основе теоретического анализа актуальных современных исследований в области дидактики математики в школе, теоретических концепций информатизации школьного образования; обобщения практического опыта педагогов-математиков, включая автора настоящей работы. Синтез теоретических представлений и практического опыта позволяет сформулировать прикладные рекомендации по оптимизации процесса интеллектуального развития школьников на уроках математики.

Результаты исследования. В современных условиях обучение математике в средней школе априори опосредуется применением многочисленных информационно-компьютерных технологий и технических средств обучения. Однако сформировавшаяся привычка для школьников пользования компьютерной техникой, гаджетами, поиска в Интернете ответов на вопросы, решения задач, делает применение информационно-компьютерных технологий и технических средств обучения без внедрения когнитивно-стимулирующих дидактических методов малопродуктивным. Отметим, что это касается не только практики образования, но и его научно-теоретических основ. Так, ведущий отечественный специалист в области информатизации образования, И.В. Роберт, отмечает, что «...возникновение и развитие популизма в науке и в образовании, обусловленное повсеместным, активным и массовым использованием средств ИКТ, порождает приоритет коммуникации, общения в процессе научных исследований над традиционными методами – методологическим, теоретическим и эмпирическим...» [6, с.8]. Образование и наука должны четко осознавать место и роль информационно-компьютерных технологий в своей структуре и обеспечивать их эффективное применение как средства достижения определенных целей, а не самодостаточного процесса и не формального результата достижения определенного качества предметной деятельности.

Преподавание с использованием информационно-компьютерных технологий в наши дни является важной частью обучения математике. Большинство современных исследователей как отечественных, так и зарубежных, например, З.И. Исаева, О.А. Козлов, Дж. Уотолл, отмечают, что крайне важно, чтобы педагоги и учащиеся имели регулярный доступ к информационно-компьютерным технологиям, которые поддерживают и развивают математическое мышление, рассуждение, решение проблем и коммуникацию [2;4;14]. Ряд исследований показали, что использование информационно-компьютерных технологий при обучении математике может помочь школьникам в развитии процедурных навыков мышления, эвристическом решении задач, логике изложения, при условии, что дидактические средства будут адаптированы в соответствии с применяемыми технологиями [1;13]. В ходе анализа исследований, посвященных влиянию технологий на обучение, было выявлено, что школьники, которые использовали информационно-

компьютерные технологии в обучении (инструменты онлайн-оценки, инструменты онлайн-взаимодействия, системы компьютерной алгебры, специальные приложения, калькуляторы и интерактивные доски) без адаптации дидактических средств, заметных улучшений в качестве обученности не продемонстрировали [13;14]. Таким образом, можно утверждать, что информационно-компьютерные технологии должны стать основанием дальнейшего совершенствования традиционной дидактики школьной математики.

Инструменты онлайн-взаимодействия — это технологический инструмент, который может помочь в преподавании и изучении математики. Существует корреляция между учебными достижениями в математике и взаимодействием учеников в процессе изучения математики. Один из таких инструментов был создан за рубежом и получил название TechPALS: в нем школьники совместно работают над математическими задачами с использованием различных технических устройств и гаджетов [13]. Учитывая широчайшую распространенность применения гаджетов среди данной возрастной группы, подобные технологии оказываются исключительно комфортными для школьников, не испытывающих фрустрацию в связи с зачастую чересчур абстрактным для них содержанием математических дисциплин, и реализуют коммуникативную практику познавательного содержания в кругу своих сверстников.

Большую пользу приносят специальные графические калькуляторы, которые, тем не менее, не должны вытеснять бумажно-карандашных вычислений и могут использоваться для интенсификации обучения. Использование интерактивных досок на занятиях по математике в качестве технических дидактических инструментов презентации повышает вовлеченность учащихся и улучшает понимание материала всем классом. Интерактивные доски обеспечивают разнообразие представлений, взаимодействие учащихся и реализуют визуальную стимулирующую графику. Однако и интерактивные белые доски не являются исчерпывающим средством, поскольку учителя все еще должны сосредотачиваться на частной дидактике математики. В настоящей статье автор стремится акцентировать значимость собственно методической компетентности учителя математики и производность от методической компетентности учителя номенклатуры применяемых им технических и информационно-

компьютерных средств обучения. Даже при наличии наиболее прогрессивной учебной техники, методическая компетентность учителя остается главным залогом высокого качества обучения.

В соответствии с представлениями ведущих специалистов в области информатизации образования, трансформация всей целостной информационно-образовательной среды учебного процесса должна затронуть все ее аспекты, а применительно к проблеме настоящей статьи, важно отметить, что в ней особенно значимо соответствующее изменение «...информационно-методического обеспечения образовательного процесса (учебники, учебно-методические пособия, в том числе представленные в электронном виде; научно-педагогические, учебно-методические, инструктивно-организационные материалы, в том числе представленные в электронном виде; электронные издания образовательного назначения; интерактивный образовательный сетевой ресурс; средства обучения, в том числе функционирующие на базе ИКТ; комплекты «виртуальных» лабораторных работ; информационные средства и устройства автоматизации и управления образованием и пр.)... [8, с.116]. Значимость эффективной подготовки всех аспектов информационно-образовательной среды просматривается во всех работах ученых, принадлежащих к школе И.В. Роберт [3-9;11]. Современность информационно-технологической составляющей учебного процесса на уроках математики в школе определяет возможности гибкого варьирования прикладных педагогических средств обучения, что позволяет повысить мотивированность школьников к обучению и снижает фактор безразличного отношения к дисциплине.

Несмотря на кажущуюся формализованность математического знания, изучение математики может активно стимулировать творческие способности школьников. Современные исследователи отмечают несомненную связь творческих способностей и математики, при том, что большинство школьников имеет мало возможностей испытать свое творческое мышление в математике [11;12]. Довольно часто обучение математике фокусируется на упражнениях и алгоритмах. Таким образом, школьники часто думают, что математика сугубо формальна, и школьная среда увековечивает эти идеи, сосредотачиваясь только на теоретических аспектах математики. Поэтому преподавание математики должно быть сосредоточено на математическом мышлении и творчестве.

Школьникам важно работать над сложными открытыми проблемами, которые позволяют строить предположения, задавать подзадачи, критически анализировать ситуации и работать с незнакомыми аспектами. Именно открытость проблем, то есть несводимость их к узкому набору готовых решений в значительной мере стимулирует творческую составляющую интеллектуальной деятельности школьников; более того, возможность найти собственное уникальное решение, оспорить ранее определенные кем-либо решения, найти нетривиальный подход – все это расширяет развивающий потенциал математики как дисциплины школьной программы.

В частной дидактике математических дисциплин в школе существуют некоторые проблемные области, в которых применение информационно-компьютерных технологий должно осуществляться с осторожностью. Одна из них касается развития навыка осуществления привычных процедурных действий, или процедурной беглости. Накапливается все больше свидетельств того, что школьники развивают процедурную беглость в решении математических задач, но испытывают трудности с концептуальным пониманием сущности математически моделируемых явлений. Процедурная беглость – это способность применять и использовать определенные шаблонные частные действия для решения различных задач, в то время как концептуальное понимание – это знание абстрактных идей, применимых к классам или порядкам явлений. Важно отметить, что бездумно применяемые информационные технологии и технические средства обучения нивелируют даже процедурную беглость, категорически ослабляя концептуальное понимание. Именно выход на уровень концептуального понимания важен для развития интеллектуальных способностей школьников. Концептуальное понимание – результат применения индуктивной логики, способности обобщать и восходить от конкретного к абстрактному. Широко укоренившаяся в средней школе технология тестирования, выбора из заранее заданных ответов не дает развиваться индуктивной логике, и концептуализация понимания, переход на более высокие уровни обобщения материала способны повысить интеллектуально-развивающий потенциал школьной математики.

Аналогичным образом, в частной дидактике математики наблюдаются и такие проблемы, как отрыв получаемых знаний от практики, безальтернативность вырабатываемых навыков, механичность обучения. Все они должны

преодолеваться с целью стимулирования интеллектуального развития школьников. Каждому привычному, но малоэффективному в плане интеллектуального развития школьников, педагогическому средству, можно найти альтернативу, более эффективную в процессе стимулирования их интеллектуального роста. Опыт современных учителей математики позволяет в этом убедиться.

Заключение. Проведенный анализ проблем совершенствования интеллектуального развития школьников на уроках математики позволяет обобщить рекомендации педагогов-практиков и теоретиков по конкретизации педагогических средств интеллектуального развития школьников в ходе освоения математических дисциплин школьной программы. Приведем наиболее целесообразные рекомендуемые учителями – практиками (включая автора настоящей статьи) методические решения для стимулирования интеллектуального развития школьников на уроках математики:

- задания, содержательно связывающие выполняемые действия с базовыми теоретическими концепциями и аксиомами;
- задания, требующие обоснования выбора конкретных процедурных действий, объяснения «почему?»;
- задания, содержательно интересные для школьников и не обладающие очевидно однозначными решениями;
- задания, предполагающие альтернативные методы решения;
- разбор неправильных процедурных действий;
- задания на индуктивную логику;
- проблематизация заданий;
- привязка заданий к практике;
- вариативизация времени освоения определенных знаний и умений в математике [2;13].

Школьникам нужны постоянные и непрерывные возможности для работы над интересными и содержательно насыщенными математическими задачами. И заинтересованность в их решении может добавить применение любимых подрастающими поколениями информационно-компьютерных технологий. Однако в реализации процесса обучения с их применением и с применением иных технических средств важно определять баланс традиционных педагогических методов и современных решений, способных при несоблюдении баланса между ними стагнировать интеллектуальное развитие школьников.

Литература:

1. Инновационные и традиционные технологии обучения и развития обучающихся средствами математики и информатики: материалы исследовательской работы студентов-бакалавров и учителей общеобразовательной школы; ответственные редакторы: Н.П. Ходакова, А.В. Калинин. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 107 с.
2. Исаева З.И. Реализация деятельностного подхода при обучении математики в средней школе: монография / З.И. Исаева. – Грозный: Чеченский гос. пед. ун-т; Махачкала: Алеф, 2019. – 81 с.
3. Касторнова В.А. Информационно-образовательное пространство предметной области и научно-методические условия его организации и функционирования / В.А. Касторнова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 3. – С. 137-144.
4. Козлов О.А. Теоретические основы подготовки педагогов к применению информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности / О.А. Козлов, В.А. Полякова // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2016. – № 11(113). – С. 104-109.
5. Роберт И.В. Аксиологический подход к развитию образования в условиях цифровой парадигмы / И.В. Роберт // Педагогическая информатика. – 2020 – № 2. – С. 114-124.
6. Роберт И.В. Конвергентное образование: истоки и перспективы / И.В. Роберт // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 2. – С. 64-76.
7. Роберт И.В. Прогноз развития информатизации образования как области научного знания: монография // Гуманитарные ориентиры современного образования / В.В. Сериков, Н.С. Пурьшева, Г.П. Стефанова [и др.]; под общ. ред. У.В. Данильчук. – Волгоград: Перемена, 2015. – 328 с. – С. 83-104.
8. Роберт И.В. Характеристики информационно образовательной среды и информационно образовательного пространства / И.В. Роберт // Мир психологии. – 2019. – № 2. – С. 110-120.
9. Роберт И.В., Мухаметзянов И.Ш. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Теория и практика: монография / Роберт И.В., Мухаметзянов И.Ш., Ваграменко Я.А., Яламов Г.Ю., Бешенков С.А., Миндзаева Э.В. и др.; под науч. ред. Я.А. Ваграменко, М.П. Карпенко. – М.: СГУ, 2017. - Ч. 1. – 528 с.
10. Современные проблемы и перспективы обучения математике, физике, информатике в школе и вузе: межвузовский сборник научно-методических трудов; отв. редактор: С.Ф. Митенева. - Вологда: Вологодский государственный университет, 2020. - Вып. 3. – 203 с.
11. Шихнабиева Т.Ш. О некоторых подходах к модернизации образовательных систем с использованием интеллектуальных методов и моделей / Т.Ш. Шихнабиева // Правовая информатика. – 2014. – № 2. – С. 27-31.
12. Hoffman L.R., Brahier D.J. Improving the planning and teaching of mathematics by reflecting on research // Mathematics Teaching in the Middle School. – 2008. – № 13. – Pp. 412-417.
13. Rittle-Johnson B., Schneider M. Developing conceptual and procedural knowledge of mathematics. // Oxford handbook of numerical cognition. – Oxford, UK: Oxford University Press, 2014. – Pp. 1102-1118.
14. Wathall J.T. Concept-based mathematics: Teaching for deep understanding in secondary classrooms. – Thousand Oakes, CA: Corwin Press, 2016. – 296 p.

References:

1. Innovative and traditional technologies of teaching and development of students by means of mathematics and informatics: materials of research work of bachelor students and teachers of secondary schools; executive editors: N.P. Khodakova, A.V. Kalinchenko. - Ulyanovsk: Zebra, 2020. - 107 p.
2. Isaeva Z.I. Implementation of the activity approach in teaching mathematics in secondary school: monograph / Z.I. Isaeva. - Grozny: Chechen state ped. un-ty; Makhachkala: Alef, 2019. - 81 p.
3. Kastornova V.A. Information and educational space of the subject area and scientific and methodological conditions of its organization and functioning / V.A. Kastornova // Science of Human: Humanitarian Research. - 2018. - № 3. - P. 137-144.
4. Kozlov O.A. Theoretical foundations of training teachers for the implementation of information and communication technologies in professional activity / O.A. Kozlov, V.A. Polyakova // Distance and virtual learning. - 2016. - № 11(113). - S. 104-109.
5. Robert I.V. Axiological approach to the development of education in a digital paradigm / I.V. Robert // Educational informatics. - 2020 - № 2. - P. 114-124.
6. Robert I.V. Convergent education: origins and prospects / I.V. Robert // The Science of Human: Humanitarian Research. - 2018. - № 2. - P. 64-76.
7. Robert I.V. Forecast of development of informatization of education as a field of scientific knowledge: monograph // Humanitarian guidelines of modern education / V.V. Serikov, N.S. Puryшева, G.P. Stefanov [and others]; under gen. ed. by W.V. Danilchuk. - Volgograd: Change, 2015. - 328 p. - S. 83-104.
8. Robert I.V. Characteristics of the information educational environment and information educational space / I.V. Robert // World of psychology. - 2019. - № 2. - P. 110-120.
9. Robert I.V., Mukhametzyanov I.Sh. E-learning and distance learning technologies. Theory and practice: monograph / Robert I.V., Mukhametzyanov I.Sh., Vagramenko Ya.A., Yalamov G.Yu., Beshenkov S.A., Mindzaeva E.V. and etc.; under scientific ed. by Ya.A.

Vagramenko, M.P. Karpenko. - Moscow: SSU, 2017. - Part 1. - 528 p.

10. Modern problems and prospects of teaching mathematics, physics, computer science at school and at the university: inter-university collection of scientific and methodological works; editor: S.F. Mitenev. - Vologda: Vologda State University, 2020. - Issue. 3. - 203 p.

11. Shikhnabieva T.Sh. On some approaches to the modernization of educational systems using intellectual methods and models / T.Sh. Shikhnabieva // Legal Informatics. - 2014. - № 2. - S. 27-31.

12. Hoffman L.R., Brahier D.J. Improving the planning and teaching of mathematics by reflecting on research // Mathematics Teaching in the Middle School. - 2008. - № 13. - Rp. 412-417.

13. Rittle-Johnson B., Schneider M. Developing conceptual and procedural knowledge of mathematics. // Oxford handbook of numerical cognition. - Oxford, UK: Oxford University Press, 2014. - Pp. 1102-1118.

14. Wathall J.T. Concept-based mathematics: Teaching for deep understanding in secondary classrooms. - Thousand Oakes, CA: Corwin Press, 2016. - 296 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Попов Михаил Сергеевич (г. Москва, Россия), Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа №597 «Новое поколение», учитель математики высшей категории, старший эксперт предметной комиссии ЕГЭ г. Москвы, лауреат конкурса «Учитель года Москвы 2018», e-mail: popov_mikle@mail.ru



УДК 37.062.3

Дополненная реальность как перспективное средство обучения информатике в школе

Augmented reality as a promising tool for teaching computer science at school

Игнатьева Э.А., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, iehmiliya@yandex.ru

Софронова Н.В., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, n_sofr@mail.ru

Иванова А.А., учитель математики МБОУ СОШ № 55 города Чебоксары, Anastasiya-beautiful@mail.ru

Ignatieva E., Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, iehmiliya@yandex.ru

Sofronova N., Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, n_sofr@mail.ru

Ivanova A., mathematics teacher of MBOU Secondary School № 55 of Cheboksary, Anastasiya-beautiful@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.028

Ключевые слова: дополненная реальность, обучение, элективный курс, учебная мотивация.

Keywords: augmented reality, training, elective course, educational motivation.

Аннотация. В статье рассмотрена возможность внедрения элективного курса по изучению приложений дополненной реальности в учебный процесс. Авторами показано, что после проведения элективного курса по изучению приложений дополненной реальности у учащихся повышается интерес к изучению этих технологий, они получают первоначальные представления о системах дополненной реальности и навыки создания объектов дополненной реальности. В статье проводится анализ полученных результатов анкетирования о готовности педагогов применять технологии дополненной реальности на уроках. Показано, что внедрение дополненной реальности на уроке информатики имеет достаточный потенциал и может принести значительный вклад в более глубокое понимание изучаемого предмета. Статья будет полезна педагогическим работникам и руководителям общеобразовательных учреждений, педагогам дополнительного образования, студентам педагогических направлений.

Abstract. The article considers the possibility of introducing an elective course on the study of augmented reality applications in the educational process. The authors show that after conducting an elective course on the study of augmented reality applications, students' interest to the study of these technologies increases, they get an initial understanding of augmented reality systems and skills in creating augmented reality objects. The article analyzes the results of a survey on the readiness of teachers to use augmented reality technologies in the classroom. It is shown that the introduction of augmented reality in computer science lessons has sufficient potential and can make a significant contribution to a deeper understanding of the subject being studied. The article will be useful for teaching staff and heads of general education institutions, teachers of additional education, students of pedagogical directions.

Введение. Трансформация современной системы школьного образования по информатике и информационно-коммуникационным технологиям стала актуальной задачей современности. Ученые (Л.Л. Босова, В.А. Касторнова, О.А. Козлов, И.Ш. Мухаметзянов, В.П. Поляков, И.В. Роберт, Н.В. Софронова, Т.Ш.

Шихнабиева и др.) активно выступают за расширение предметной области школьной информатики за счет изучения таких технологий, как облачные технологии, искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, робототехника для достижения более серьезных достижений учащихся в школах [4].

Современные уроки должны соответствовать уровню технического прогресса, что, как доказали ученые, позволяет улучшить общеобразовательный потенциал [1;6]. Одним из средств достижений научно-технического прогресса является дополненная реальность. Дополненная реальность (англ. augmented reality, AR — «расширенная реальность») – это среда, дополняющая реальный физический мир виртуальными объектами, созданными на компьютере, в режиме реального времени. В сравнении с виртуальной реальностью, дополненная реальность добавляет отдельные искусственные элементы в восприятие реального мира, а виртуальная реальность создает новый искусственный мир [5].

О большом дидактическом потенциале систем дополненной реальности уже заявляют ученые [1;2;7;8;10], вместе с тем дополненная реальность пока остается достаточно экзотичным средством обучения в школе. В настоящей работе был проанализирован опыт внедрения приложений дополненной реальности в вузе и школе.

Методология исследования. Приложения с дополненной реальностью создаются с помощью платформы для разработки, которая позволяет создавать собственные AR-приложения с нуля или интегрировать AR-функционал в уже готовые приложения. Для создания дополненной реальности также понадобится устройство с камерой (смартфон, персональный компьютер или умные очки, такие как Google Glass и Epson Moverio). Самыми популярными и доступными гаджетами для AR-приложений являются мобильные устройства (смартфоны и планшеты).

Дополненная реальность уже нашла свое применение в образовании. Приведем несколько

примеров [7]:

- обучающие игры: Second Life (онлайн-уроки, демонстрации, обсуждения, лекции, презентации, дебаты и другие мероприятия); Reliving the Revolution (в основе игры – битва при Лексингтоне); MITAR Games (экологические детективы); FETCH! Lunch Rush (обучение математике детей 6 – 8 лет); Scimorph (экология);

- виртуальные лаборатории: Augmented Reality Development Lab (по геометрии); PhysicsPlayground (по физике); Sky Map и Star Walk (по астрономии);

- программы обучения английскому языку: New Horizon (с японского); Mentira (с испанского); Геотеггинг (межкультурное взаимодействие в режиме реального времени);

- в профессиональном образовании: Occupational Safety Scaffolding (строительство); Dow Day (события Висконсинского университета в 1967 году); Project Glass (глобальный проект Google);

- виртуальные экскурсии: AR-экскурсии (с возможностью экскурса в историческое прошлое); School in the Park (музеи и зоопарк); Imaginary Worlds (образовательная экскурсия в собственной школе);

- тестовые: AR-тест-драйв (для автошкол).

Большую популярность в учреждениях образования России приобрела система EV Toolbox, разработанная российской компанией EligoVision (ООО «ЭлигоВижн»). Компания с 2005 года занимается технологиями виртуальной и дополненной реальности. В 2014 г. они создали первый российский конструктор проектов дополненной реальности – EV Toolbox, см. рисунок 1.

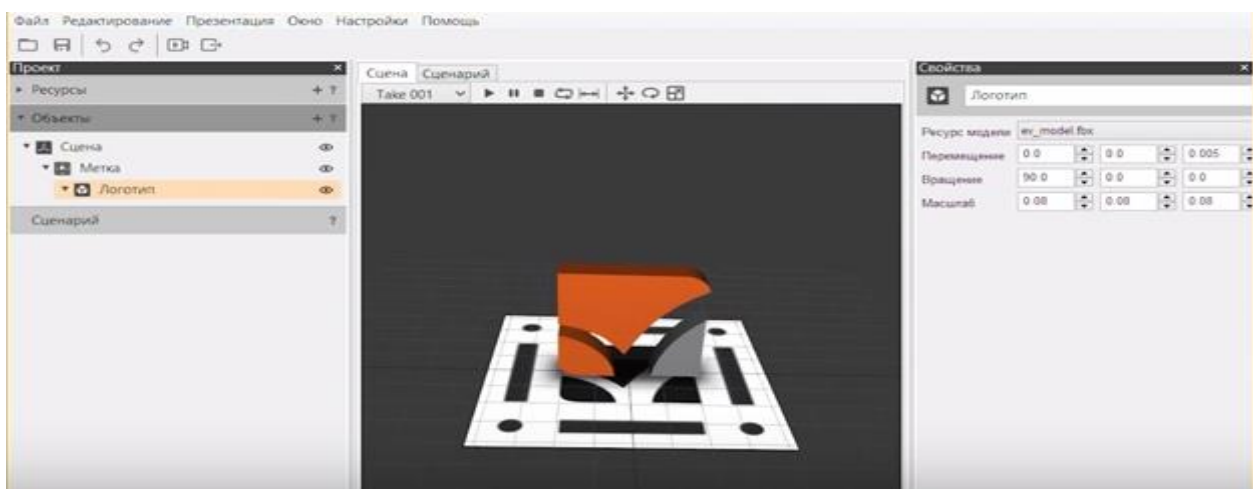


Рисунок 1. – Рабочее поле конструктора EV Toolbox

Конструктор имеет большой дидактический потенциал в области знакомства школьников с мультимедийными объектами. Для создания приложений дополненной реальности используют не только 3D-объекты, созданные в специализированных графических редакторах, но и анимированные 3D-объекты, но и видео, звук, текст. Создавая приложения, учащиеся знакомятся с такими важными понятиями, как объект, модель, событие, действие и др.

Результаты исследования. Студентами ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (далее ЧГПУ) – будущими учителями информатики, было разработано мобильное приложение дополненной реальности с помощью программы EV Toolbox для изучения тем по информатике в 8 классе общеобразовательной школы и апробировано во время педагогической практики. Эксперимент проводился для

выявления заинтересованности учащихся в использовании приложения дополненной реальности на уроках. Проведенная апробация позволила сделать вывод, что мобильные приложения дополненной реальности повышают мотивацию учащихся к изучению учебных дисциплин, а учителя проявляют интерес к новой технологии. Дополненная реальность как объект изучения способствует развитию пространственного воображения, логического и конструкторского мышления, выработке навыков освоения средств современных информационных технологий [3].

В 2020 году было проведено анкетирование среди учителей (в возрасте от 20 до 45 лет) с целью определить готовность и желание использовать технологии дополненной реальности в учебном процессе. В опросе приняли участие 16 учителей. Обобщенные результаты анкетирования приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты анкетирования на определение готовности учителей использовать технологии дополненной реальности в учебном процессе

| Вопрос | да | нет | Затрудняюсь ответить |
|---|---|------|----------------------|
| Считаете ли вы, что внедрение новых технологий – это «модная волна», и она пройдет? | 13% | 87% | 0 |
| Может ли быть AR полезна на ваших уроках? | 69% | 12% | 19% |
| Использовали ли вы AR на уроках? | 0 | 100% | 0 |
| Готовы ли вы включать элементы AR на ваших уроках? | 94% | 6% | 0 |
| Готовы ли вы обучаться этому? | 81% | 7% | 12% |
| Хотелось бы вам использовать AR на своих уроках? | 75% | 6% | 19% |
| Назовите плюсы AR | Новинка, использование для работы и развлечений, простота использования. Затрудняюсь ответить, познакомилась с AR недавно. Дополнительная мотивация учеников. Вовлечет учеников в ход урока. Наглядность, интересно ученикам | | |
| Назовите минусы AR | Стоимость оборудования и программного обеспечения, сложность разработки AR-контента. Затрудняюсь ответить, нужно время для освоения материала. Приложения мало, разработка требует определенных навыков. Сложность в применении в школах | | |

По данным анкетирования, можно сделать вывод, что учителя хотели бы использовать дополненную реальность на своих уроках, видят в этом большой потенциал и выражают желание обучаться этому.

На базе общеобразовательной школы был разработан элективный курс (14 часов), на апробации которого присутствовали учащиеся 8 класса в количестве 20 человек. Примерный

календарно-тематический план приведен в таблице 2. Наиболее подходящим инструментом для элективного курса дополненной реальности был выбран EV Toolbox. Основной целью курса стало знакомство учащихся с технологиями дополненной реальности, повышения интереса и мотивации к данному направлению. На уроках применялось мобильное приложение дополненной реальности, разработанное студентами ЧГПУ.

Таблица 2. – Календарно-тематический план элективного курса

| № | Тема урока | Кол-во часов | Характеристика основных видов деятельности учителя | Характеристика основных видов деятельности обучающихся |
|----|--|--------------|---|--|
| 1 | Понятие дополненная реальность (AR) | 1 | Проведение анкетирования для определения у учеников знаний о дополненной реальности. Определение дополненной реальности. Принцип работы. Изучение трех основных направлений развития (безмаркерная, на базе маркеров, «пространственная»). Пример приложений с AR | Знать, что такое дополненная реальность. Понимать, что означает AR технологий на базе маркеров, «безмаркерная AR», «пространственная» технология. Знать принцип работы. Знать приложения с дополненной реальностью |
| 2 | Отличия AR от VR. Обзор технологии и средств | 1 | Понятие VR, его свойства и применение. Отличия AR от VR по критериям | Иметь представление о VR. Знать, чем отличается дополненная реальность от виртуальной |
| 3 | Знакомство с EV Toolbox | 1 | Установка программы. Изучение примеров проектов: Model on Marker, Markerless Technology, Two Models on Marker | Загрузка программы и регистрация. Понимание работы примеров |
| 4 | Знакомство с EV Toolbox | 1 | Изучение примеров проектов: Animation Simple, Animation Loop, Head Up Display | Понимание работы примеров |
| 5 | Знакомство с EV Toolbox | 1 | Изучение примеров проектов: Text on Marker, Video on Marker, Model in Head Up Display | Понимание работы примеров |
| 6 | Знакомство с EV Toolbox | 1 | Изучение примеров проектов: Timer Simple, Counter Control, Audio Simple | Понимание работы примеров |
| 7 | Объекты | 1 | Изучение объектов: узел, группа, система координат, сцена, модель | Знать свойства каждого объекта и понимать, в каких случаях и для чего применяется |
| 8 | Объекты | 1 | Изучение объектов: метка, текст 3D, проекция на экран, прямоугольник, текст | Знать свойства каждого объекта и понимать, в каких случаях и для чего применяется |
| 9 | Объекты | 1 | Изучение объектов: изображение, видео, манипулятор камеры, мышь, VR контроллер | Знать свойства каждого объекта и понимать, в каких случаях и для чего применяется |
| 10 | Объекты | 1 | Изучение объектов: поиск пересечений, система, счетчик, расстояние, аудио, таймер, переключатель | Знать свойства каждого объекта и понимать, в каких случаях и для чего применяется |
| 11 | AR проект | 2 | Создание простого AR проекта | Знать, как создавать простой AR проект в Toolbox |
| 12 | Самостоятельный AR проект | 2 | Создание любого проекта самостоятельно | Уметь создать самостоятельно простой проект |

Работа учащихся по созданию приложений дополненной реальности подтвердила, что дополненная реальность как объект изучения способствует выработке навыков освоения средств современных информационных технологий.

До и после завершения элективного курса со

школьниками были проведены опросы. В опросах принимали участие 20 учеников из 8-го класса. Результаты рассчитаны по критерию Макнамары для зависимых выборок [9].

Вопрос 1: Дайте понятие дополненной реальности?

| | Смогли описать | Не смогли описать | Сумма |
|-------------------|----------------|-------------------|-------|
| Смогли описать | A=5 | B=1 | 6 |
| Не смогли описать | C=12 | D=2 | 14 |
| Сумма | 17 | 3 | 20 |

$$m = \min(B; C) = 1$$

$$n = B + C = 13$$

$$M_{\text{эмп}} = 0,002 < M_{\text{крит}}$$

Вывод: после прохождения курса учащиеся стали понимать, что такое дополненная

реальность и смогли рассказать о ней. Ориентация является эффективной с высокой степенью статистической достоверности.

Вопрос 2: Сталкивались ли вы с дополненной реальностью в жизни или на уроках?

| | Сталкивались | Не сталкивались | Сумма |
|-----------------|--------------|-----------------|-------|
| Сталкивались | A=4 | B=1 | 5 |
| Не сталкивались | C=13 | D=2 | 15 |
| Сумма | 17 | 3 | 20 |

$$m = \min(B; C) = 1$$

$$n = B + C = 14$$

$$M_{\text{эмп}} = 0,001 < M_{\text{крит}}$$

Вывод: после прохождения курса у большинства учеников появился положительный ответ о том, что они сталкивались с дополненной

реальностью в жизни или на уроке. Ориентация является эффективной с высокой степенью статистической достоверности.

Вопрос 3: Перечислите приложения с дополненной реальностью.

| | Смогли назвать | Не смогли назвать | Сумма |
|-------------------|----------------|-------------------|-------|
| Смогли назвать | A=5 | B=1 | 6 |
| Не смогли назвать | C=11 | D=3 | 14 |
| Сумма | 16 | 4 | 20 |

$$m = \min(B; C) = 1$$

$$n = B + C = 12$$

$$M_{\text{эмп}} = 0,003 < M_{\text{крит}}$$

Вывод: после прохождения курса ученики стали лучше разбираться в приложениях с

дополненной реальностью. Ориентация является эффективной с высокой степенью статистической достоверности.

Вопрос 4: Назовите устройства, через которые реализуется дополненная реальность.

| | Смогли назвать | Не смогли назвать | Сумма |
|-------------------|----------------|-------------------|-------|
| Смогли назвать | A=6 | B=1 | 7 |
| Не смогли назвать | C=11 | D=2 | 13 |
| Сумма | 17 | 3 | 20 |

$$m = \min(B; C) = 1$$

$$n = B + C = 12$$

$$M_{\text{эмп}} = 0,003 < M_{\text{крит}}$$

Вывод: после прохождения курса ученики стали лучше разбираться в устройствах, через которые реализуется дополненная реальность. Ориентация является эффективной с высокой степенью статистической достоверности.

виртуальной в рамках выполнения самостоятельных AR проектов.

После реализации элективного курса у школьников улучшились знания о дополненной реальности, и повысился интерес к дальнейшему изучению данного направления.

Заключение. На основе полученных результатов исследования можно сделать вывод, что дополненная реальность вызывает большой интерес как со стороны учащихся, так и со стороны учителей. Разработанный элективный курс по изучению дополненной реальности продолжает использоваться в процессе обучения в общеобразовательной школе города Чебоксары, что является практическим вкладом в методику обучения информатике. Системе школьного образования необходимо принимать информационные и технологические вызовы,

Вопрос 5: хотите ли вы изучать дополненную реальность на уроках информатики в школе?

На данный вопрос оба раза всеми учениками был дан положительный ответ.

Получен положительный опыт обучения учащихся 8-го класса по созданию приложений дополненной реальности. Учащиеся сами программировали объекты дополненной реальности, собирали из картона специальные очки, переходя от дополненной реальности к

которые преподносит современная реальность.

Авторами статьи показано, что основные дидактические достоинства дополненной реальности как средства обучения – это высокая степень наглядности за счет демонстрации трехмерной графики, что способствует повышению мотивации учащихся к освоению учебных дисциплин.

Дополненная реальность как объект изучения (в нашем случае со студентами-информатиками и со школьниками в рамках элективного курса) способствует развитию пространственного воображения, логического и конструкторского мышления, выработке навыков освоения средств современных информационных технологий.

Литература:

1. Гриншкун А.В. Технология дополненной реальности и подходы к ее использованию при создании учебных заданий для школьников / А.В. Гриншкун // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: информатика и информатизация образования. – 2017. - № 3(41). - С. 99-105.
2. Игнатьева Э.А. Применение информационно-образовательных ресурсов для обучения информатики / Э.А. Игнатьева // Материалы VII Международного научно-методического симпозиума «ЭРНО-2018». - Геленджик, 24–27 сентября 2018. – С. 19-21.
3. Игнатьева Э.А. Использование технологии дополненной реальности в учебном процессе / Э.А. Игнатьева // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 4(104). – С. 177–183.
4. Роберт И.В., Козлов О.А. Актуализация содержания предметной области «Информатика» основной школы в условиях научно-технического прогресса периода цифровых технологий / И.В. Роберт, О.А. Козлов, И.Ш. Мухаметзянов, В.П. Поляков, Т.Ш. Шихнабиева, В.А. Касторнова // Наука о человеке: гуманитарные исследования - 2019. - № 3(37). – С. 58-73.
5. Саймон Бэкингам Шум (Simon Buckingham Shum), (2012): «Образовательная аналитика»,

Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО. – Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214711.pdf>

6. Слободина О.Н. Использование дополненной реальности в школе на уроках информатики / О.Н. Слободина // Информационные и педагогические технологии в современном образовательном учреждении. – Череповец, 05 апреля 2019. – С. 65-67.
7. Софронова Н.В. Дидактический потенциал дополненной реальности / Н.В. Софронова // Современное состояние и пути развития информатизации образования в здоровьесберегающих условиях. – М.: ИУО РАО, 2017. – 294 с. – С. 102-107.
8. Софронова Н.В., Бельчусов А.А. Теория и методика обучения информатике: учебное пособие для вузов / Н.В. Софронова, А.А. Бельчусов. - М.: ЮРАЙТ, 2019. – 401 с.
9. Софронова Н.В. Введение в педагогическое исследование: учебное пособие для студентов, обучающихся по педагогическому направлению бакалавриата / Н.В. Софронова. - Чебоксары: Перфектум, 2015. – С. 135-148.
10. Таран В.Н. Применение дополненной реальности в обучении / В.Н. Таран // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - С. 333-337.

References:

1. Grinshkun A.V. Augmented reality technology and approaches to its use when creating educational tasks for schoolchildren / A.V. Grinshkun // Messenger of the Moscow City Pedagogical University. Series: informatics and informatization of education. - 2017. - № 3(41). - S. 99-105.
2. Ignatieva E.A. Application of information and educational resources for teaching computer science / E.A. Ignatieva // Materials of the VII International Scientific and Methodological Symposium "ERNO-2018". - Gelendzhik, September 24-27, 2018. - S. 19-21.
3. Ignatieva E.A. Using augmented reality technology in the educational process / E.A. Ignatieva // Bulletin of ChGPU im. and I. Yakovleva. - 2019. - № 4(104). - S. 177-183.
4. Robert I.V., Kozlov O.A. Actualization of the content of the subject area "Informatics" of the basic school in the conditions of scientific and technological progress of the period of digital technologies / I.V. Robert, O.A. Kozlov, I.Sh. Mukhametzyanov, V.P. Polyakov, T.Sh. Shikhnabieva, V.A. Kastornova // Science of Man: Humanitarian Research. - 2019. - № 3(37). - S. 58-73.

5. Simon Buckingham Shum, (2012): Educational Analytics, UNESCO IITE Policy Brief. - Access mode: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214711.pdf>
6. Slobodina ON Using augmented reality at school in computer science lessons / O.N. Slobodina // Information and pedagogical technologies in a modern educational institution. - Cherepovets, April 05, 2019. - S. 65-67.
7. Sofronova N.V. Didactic potential of augmented reality / N.V. Sofronova // Current state and ways of development of informatization of education in health-saving conditions. - M.: IUO RAO, 2017. - 294 p. - S. 102-107.
8. Sofronova N.V., Belchusov A.A. Theory and methodology of teaching computer science: textbook for universities / N.V. Sofronova, A.A. Belchusov. - M.: YURAYT, 2019. - 401 p.
9. Sofronova N.V. Introduction to a pedagogical research: a textbook for students studying in the pedagogical direction of the bachelor's degree / N.V. Sofronov. - Cheboksary: Perfectum, 2015. - S. 135-148.
10. Taran V.N. Application of augmented reality in teaching / V.N. Taran // Problems of modern pedagogical education. - 2018. - S. 333-337.

Сведения об авторах:

Игнатьева Эмилия Анатольевна (г. Чебоксары, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры информатики и информационно-коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, e-mail: n_soft@mail.ru

Софронова Наталия Викторовна (г. Чебоксары, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры информатики и информационно-коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, e-mail: iehmiliya@yandex.ru

Иванова Анастасия Анатольевна (г. Чебоксары, Россия), учитель математики МБОУ СОШ № 55, e-mail: Anastasiya-beautiful@mail.ru



УДК 37.047

Детерминанты готовности школьников к предпринимательской деятельности

Determinants of students' readiness for entrepreneurial activity

Уторова Л.Р., Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 68 г. Челябинска имени Родионова Е.Н.», edu@cheladmin.ru

Новикова О.А., Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 68 г. Челябинска имени Родионова Е.Н.», edu@cheladmin.ru

Utorova L., Municipal budgetary general education Institution «Secondary general education school № 68 of Chelyabinsk named after Rodionov E.N.», edu@cheladmin.ru

Novikova O., Municipal budgetary general education Institution «Secondary general education school № 68 of Chelyabinsk named after Rodionov E.N.», edu@cheladmin.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.029

Ключевые слова: школьники, готовность, предпринимательская деятельность, общее образование, дополнительное образование, интеграция, основная образовательная программа основного и среднего общего образования, дополнительная общеобразовательная программа, сетевое взаимодействие, социальное партнёрство, наставничество.

Keywords: students, readiness, entrepreneurship, general education, additional education, integration, basic educational program of basic and secondary general education, additional general education program, networking, social partnership, mentoring.

Аннотация. Проблематика подготовки школьников к предпринимательской деятельности определяется системной и направленной политикой государства, согласующейся с идеологией федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего общего образования. Цель статьи заключается в описании эффективной педагогической практики подготовки школьников к предпринимательской деятельности. Презентуемую педагогическую практику мы позиционируем как новые стратегии развития предпринимательской деятельности школьников в условиях: содержательного наполнения основных образовательных программ общего образования; интеграции общего и дополнительного образования; организации сетевого взаимодействия; социального партнёрства; использования технологий наставничества. Решение об организации подготовки школьников к предпринимательской деятельности было принято на основании результатов исследований, которые показали с одной стороны – востребованность описываемой в статье категории со стороны всех участников образовательных отношений, а с другой стороны – отсутствие системной работы по подготовке школьников к предпринимательской деятельности. В статье а) описывается в качестве нового инновационного механизма – каскадная модель мотивирующих сред интегрированного образовательного пространства предпринимательской деятельности школьников; б) презентуются компоненты интеграции общего и дополнительного образования, направленные на формирование и развитие у обучающихся компетенций для организации предпринимательской деятельности школьников, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, в условиях сетевого взаимодействия, социального партнёрства и наставничества. Статья предназначена для руководителей и педагогов общеобразовательных организаций, педагогов дополнительного образования.

Abstract. The problem of preparing school-children for entrepreneurial activity is determined by the systematic and directed policy of the state, which is coherent with the ideology of the federal state educational standards of basic and secondary general education. The purpose of the article is to describe the effective pedagogical practice of preparing students for entrepreneurship. We position the presented pedagogical practice as new strategies for the development of entrepreneurial activity of school-children in the conditions of: content of the main educational programs of general education; integration of general and additional education; organization of network interaction; social partnership; use of mentoring technologies. The decision to organize the preparation of schoolchildren for entrepreneurial activity was made on the basis of the results of research, which showed, on the one hand, the demand for the category described in the article from all. In the article a) as a new innovative mechanism – cascade model motivating environments

integrated educational space for the entrepreneurial activities of students is described; b) the components of integration and supplementary education aimed at forming and developing students' competencies for business students are presented, including those with disabilities, in terms of network cooperation, social partnership and mentoring. The article is intended for managers and teachers of general education organizations, teachers of additional education, activities. We position the presented pedagogical practice as new strategies for the development of entrepreneurial activity of school-children in the conditions of: content of the main educational programs of general education; integration of general and additional education; organization of network interaction; social interaction.

Введение. Совокупность стратегий и механизмов, связанных с темой предпринимательской деятельности школьников, в том числе её включения в образовательную деятельность, формирования её детерминант, а также развития разнообразных активностей, системно обновляется. Это связано со следующими обстоятельствами.

Первое. В условиях модернизационных социально-экономических трансформаций, естественно и на региональном рынке труда, резкого обострения проблемы подготовки профессионально мобильных, функционально грамотных специалистов, способных адаптироваться в постоянно изменяющейся социальной и производственной среде, радикальным образом должны изменяться и корректироваться методологические и содержательные компоненты подготовки школьников к самостоятельной профессиональной жизнедеятельности [4;9].

В триаде устоявшихся основ успешности человека, будущего профессионала, то есть современного ребёнка, – должно доминировать не только предметное «жесткое» знание (*hard skills*), а сколько сформированность таких надпредметных компетенций, которые помогут ребёнку быть успешными – это «гибкие» компетенции» (*soft skills*: коммуникация; критическое мышление; креативность; умение работать в команде). При более пристальном смысловом прочтении «гибкие» компетенции мы идентифицируем как метапредметные результаты, которые, в свою очередь, являются идеологической основой ФГОС всех уровней общего образования [5;6].

К следующему обстоятельству относится следующее. Нацеленность государства на статусность, устойчивость и престижность категории «качество образования», в том числе общего [4;11]. Мы интерпретируем качество общего образования – как взаимосвязанную совокупность референций школы, к которым относятся: реализация ФГОС общего образования; достижение школьниками планируемых результатов (нацеленность как на предметную успеваемость, так и на достижение школьниками личностных и метапредметных результатов – «гибких» компетенций);

соответствие подготовленности школьников ожиданиям родителей, учредителей, гражданских институтов и т.д.; высокий уровень социализации и успешности школьников и выпускников школы; направленность образовательной деятельности на удовлетворение традиционных и формирующихся запросов участников образовательных отношений в приоритете и балансе идеологии учёта включения механизмов подготовки детей к предпринимательской деятельности.

Основываясь на описанных нами обстоятельствах, считаем, что необходима оперативная и планомерная работа по подготовке и воспитанию школьников с развитым культурно-нравственным творческим началом, умеющим динамично наращивать новые знания и развивать свои надпрофессиональные компетенции, экономическим мышлением и развитыми способностями к осуществлению дальнейшей профессиональной жизнедеятельности в постоянно меняющихся условиях образования и труда [1;7]. Все выделенные позиции согласуются с идеологией ФГОС общего образования.

Отмеченными номинально выше ситуациями определяется предмет нашего обсуждения в данной статье. Предлагается первоначально описание каскадной модели мотивирующих сред интегрированного образовательного пространства предпринимательской деятельности школьников.

В данном случае, описывая модель, мы: а) рассматриваем содержание, пути, механизмы и технологии осуществления инициации предпринимательской деятельности школьников в образовательной практической деятельности; б) представляем её как научно обоснованную и отвечающую современным нормативным требованиям систему интеграции действий, направленных на формирование и развитие предпринимательской деятельности, объединенных в специальные стратегии, которые могут быть реализованы для обеспечения доступности школьникам оперативной и компетентной поддержки в части обеспечения современного качества общего образования на основе эффективного интегрирования и использования ресурсов общего и дополнительного образования, эффектов сетевого

взаимодействия, социального партнёрства и наставничества.

Данная практика позиционируется нами как новые стратегии развития предпринимательской деятельности школьников в условиях: а) содержательного наполнения основных образовательных программ общего образования; б) интеграции общего и дополнительного образования; в) организации сетевого взаимодействия; г) социального партнёрства; д) использования технологий наставничества [3;10].

Приступим к описанию выделенных оснований:

- разработанностью интеграционных механизмов, связанных с развитием предпринимательской деятельности школьников, в основном и среднем общем образовании посредством реализации урочной и внеурочной деятельности. Включением в содержание ряда учебных предметов, курсов по выбору и курсов внеурочной деятельности компонентов, направленных на развитие предпринимательской деятельности школьников;

- возможностью использования наработанного потенциала сетевых и социальных партнёров: «Школа – Колледж (Челябинский государственный промышленно-гуманитарный техникум им. А.В. Яковлева) – ВУЗ (Челябинский государственный университет) – Наука (Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) – Предприятие (Челябинский трубопрокатный завод) – Учреждение дополнительного образования (технопарк «Кванториум»»);

- использованием новых возможностей интеграции общего и дополнительного образования;

- наличием и реализацией дополнительных общеобразовательных программ, содержание и организационные механизмы реализации которых отражают идею интеграции общего и дополнительного образования в логике Национальной технологической инициативы с учетом специфики Челябинской области;

- необходимостью перехода от парадигмы «завершённого» образования к образованию «непрерывному», направленного на развитие у школьников «гибких» компетенций;

- обеспечением изменения мотивационной составляющей школьников, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, направленной на изменение своих профессиональных планов.

Материалы и методы исследования. В данном разделе мы описываем результаты эмпирического исследования, целью которого

было определение значимости организации деятельности по развитию предпринимательской деятельности школьников. Исследование проводилось в форме интервьюирования, опросов, наблюдений, анкетирования, изучения документации школы, к которой относятся образовательные программы, рабочие программы учебных предметов, курсов по выбору, курсов внеурочной деятельности, дополнительных общеобразовательных программ, итогов дальнейшего жизненного и профессионального самоопределения выпускников. В исследовании принимали участие учащиеся 7 – 11 классов, родители (законные представители), педагогические работники (учителя-предметники, классные руководители) [7;8].

Далее описываем результаты исследования.

Один пул исследования касался изучения мнений школьников:

- более половины выпускников (64%) связывают свои планы с предпринимательством, хотели бы иметь своё собственное дело. Предпринимательство для школьников выступает как доминанта профессиональных, финансовых и жизненных успехов;

- информированность школьников о перспективах социально-экономического развития региона и муниципалитета в контексте предпринимательства находятся на низком / наименьшем уровне, а в некоторых случаях просто отсутствует;

- около 40% всех школьников мечтают быть владельцами или работать на предприятиях малого или среднего бизнеса, участвовать в направлении самозанятости;

- подготовка в школе к осуществлению такой деятельности оценивается со стороны школьников только уровнем «низкий»;

- практически все опрошенные школьники (86%) хотели бы получить такую подготовку.

Следующий пул исследования касался изучения мнений родителей школьников:

- значимость организации в школе предпринимательской деятельности оценивается высоко;

- информированность родителей о перспективах социально-экономического развития региона и муниципалитета в контексте развития регионального предпринимательства отсутствует.

Изучение мнений педагогов «Представления учителей о задачах, которые нужно решать в школе в плане организации подготовки школьников к предпринимательской деятельности» показывает следующие результаты:

– понимание решения задач подготовки школьников к предпринимательской деятельности определено практически у всех педагогов школы;

– принятие решения задач обеспечения метапредметности обучения показала, к сожалению, только пятая часть учителей-предметников. Урок по-прежнему позиционируется как компонент только предметного знания;

– мотивационную готовность педагогов на изменения в собственной деятельности мы определили практически у всех учителей-предметников [2].

На основании данных нашего исследования можно сделать общие заключения:

– необходима планомерная, системная, а также оперативная работа по подготовке учащихся к предпринимательской деятельности;

– требуется перевод научно-методической работы на качественно новый уровень.

Данные исследования показывают, что от школы требуется создание новых механизмов организации образовательной деятельности, которые позволили бы при желании школьников, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, из различных социальных слоев включиться в дальнейшем в современные и развитые формы рыночных отношений [1;3;12].

Таким образом, необходимо создание нормативных, методологических, организационных, структурных, содержательных и процессуальных паттернов подготовки школьников к предпринимательской деятельности. Данные паттерны действуют во взаимосвязи и взаимообусловленности и будут способствовать созданию благоприятных условий для становления личности предпринимателя.

Ниже мы описываем методологические основания реализации данной идеи.

Результаты исследования. С целью грамотной и научно обоснованной практической реализации данной идеи, мы разработали модель организации и развития предпринимательской деятельности в школе. Поэтому в данном разделе описываем нашу каскадную модель мотивирующих сред интегрированного образовательного пространства предпринимательской деятельности школьников. По форме определяем её как каскадную, состоящую из нескольких кластеров. В основе модели лежит методология отбора содержания обучения предпринимательству, направленная на решение двуединой задачи – построение инвариантного интегрированного образовательного пространства и обеспечение

возможности вариаций обучения и воспитания, организации дополнительного образования детей с учётом индивидуальных возможностей и потребностей школьников с использованием сетевого взаимодействия, социального партнёрства и наставничества.

Необходимо указать на важные обстоятельства. Сама по себе модель как практической образ деятельности воплощает идейно-смысловую основу и авторские положения относительно проектирования в школе процесса интеграции общего и дополнительного образования, сетевого взаимодействия, социального партнёрства и наставничества. А содержательные признаки каскадной модели выступают ориентиром для проектирования в школе педагогической системы, в которой осуществляется создание мотивирующих сред интегрированного образовательного пространства предпринимательской деятельности школьников.

Основная идея модели заключается в модернизации содержания общего образования и интеграции его с дополнительным образованием детей, сетевого взаимодействия, социального партнёрства и наставничества с учётом положений Национальной технологической инициативы, ориентированной на подготовку предпринимателей нового типа, готовых генерировать инновационные решения.

Целью модели является построение интегрированного образовательного пространства предпринимательской деятельности общеобразовательной организации, организуемого с учреждениями дополнительного образования, среднего и высшего профессионального образования, промышленными предприятиями, бизнес партнёрами по формированию и развитию компетенций обучающихся основного и среднего общего образования, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Можно определить следующие задачи:

Конструирование алгоритма реализации каскадной модели мотивирующих сред интегрированного образовательного пространства предпринимательской деятельности обучающихся.

1. Определение компонентов модернизации содержания урочной и внеурочной деятельности, направленных на формирование и развитие у обучающихся компетенций для организации предпринимательской деятельности.

2. Определение компонентов модернизации содержания дополнительного образования, направленных на формирование и развитие у

обучающихся компетенций для организации предпринимательской деятельности.

3. Конструирование регламентов взаимодействия с учреждениями профессионального образования (среднего и высшего) с производственными предприятиями, направленными на формирование и развитие у обучающихся компетенций для организации предпринимательской деятельности.

4. Определение вариантов, путей, механизмов и ожидаемых результатов реализации каскадной модели мотивирующих сред интегрированного образовательного пространства предпринимательской активности обучающихся.

Каскадная модель представляет собой единство взаимосвязанных компонентов:

- смыслового, в котором определяется замысел Концепции подготовки школьников к предпринимательской деятельности;

- ориентирующего, в котором а) обозначены цели, определенные заказчиками образовательных услуг; б) определён план развития и поддержки методической сети, в котором представлены мероприятийная база, формы функционирования и развития авторской методической сети;

- содержательного, в котором описывается содержание для обучающихся 8 – 9 классов и 10 – 11 классов (через описание содержания, вносимого в основные образовательные программы основного и среднего общего образования; через содержание дополнительных общеобразовательных программ, направленных на достижение обучающимися личностных, метапредметных и предметных результатов).

В частности, для школьников 8 – 9 классов организуется реализация курсов внеурочной деятельности и курсов по выбору через часть учебного плана, формируемую участниками образовательных отношений, а также – элективных курсов предпрофильной направленности по математике, информатике, физике, химии, географии, биологии, обществознанию, истории.

В целях знакомства с содержанием всех программам элективных курсов учащиеся 8-х классов посещают все курсы «по вертушке» (в течение месяца), затем индивидуально выбирают один необходимый именно для каждого школьника курс для дальнейшего обучения.

Реализация профильной подготовки школьников 10 – 11 классов осуществляется посредством учебного плана универсального, технологического, гуманитарного, естественнонаучного профилей.

В рамках гуманитарного профиля проходит углубленное изучение учебного предмета «Экономики и права», а также реализация элективных курсов по выбору «Экономика. Финансовая грамотность», «Право. Путь к успеху!», «Применение технологии визуального дешифрирования космических снимков в краеведении», «Основы психологии».

В рамках технологического профиля осуществляется углубленное изучение учебных предметов «Математика», «Информатика», «Физика», а также реализация элективных курсов по выбору «Компьютерная графика», «Физика современной техносферы», «Основы информационной безопасности», «Робототехника».

В рамках естественнонаучного профиля осуществляется углубленное изучение учебных предметов «Математика», «Физика», «Химия», а также осуществляется реализация элективных курсов по выбору «Основы экологической безопасности», «Секреты органической химии», «Практикум по биологии», «Основы проектирования», «Информационные технологии», «Основы программирования», «Разработка компьютерных игр с применением Scrauch-технологии», «3D-графика», «Биоиндикация городской среды».

Кроме этого, мы используем и возможности интеграции общего и дополнительного образования в логике реализации целевой модели наставничества через реализацию дополнительных общеобразовательных программ, которые реализуются на базе школы, «Челябинская область из космоса» (технология дешифрирования космических снимков), «3D-проектирование доступной и комфортной среды для жителей Ленинского района города Челябинска», «Экономика и финансовый учёт», «Основы предпринимательской деятельности» и др.

Интеграция осуществляется и посредством объединения усилий школы, учреждений дополнительного образования в рамках сетевого взаимодействия: детский технопарк «Кванториум» (работы детей в квантумах «Математика», «Промышленный дизайн», «IT-технологии»), Дворец пионеров и школьников им. Н.К. Крупской г. Челябинска.

Реализация идей социального партнёрства осуществляется нами посредством взаимодействия с учреждениями среднего профессионального и высшего образования. Совместно с преподавателями Челябинского государственного университета осуществляется разработка старшеклассниками проектов по

направлению «Экологические проблемы Челябинской области», участвуют научно мотивированные школьники в летней выездной экологической практике.

Реализация идей наставничества организуется посредством взаимодействия с ведущим инновационным промышленным предприятием по организации дуального образования «Челябинский трубопрокатный завод ЧТПЗ» по реализации программ «Профессиональные пробы» по специальностям «Автомеханик», «Мастер сухого строительства», «Металлообработка» для обучающихся 8 – 9 классов:

– деятельностного, который представлен описанием условий формирования и развития предпринимательской деятельности школьников и методическим блоком (формы, методы и средства научно-методической работы);

– результативного, в котором определяется система критериев эффективности формирования и развития предпринимательской деятельности школьников.

Заключение. Все описанные выше

детерминанты показывают, что подготовка школьников к предпринимательской деятельности создаёт эффективные условия, ориентированные на повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда и социализацию школьников, которая включает в себя:

– развитие способностей у школьников к усвоению знаний экономического контекста;

– достижение школьниками личностных и метапредметных результатов, связанных с готовностью к осуществлению предпринимательской деятельности, а также лёгкое и органичное в будущем вхождение в социально-профессиональную среду и приобретение достойного экономического статуса.

Организация подготовки школьников к предпринимательской деятельности посредством интеграции общего и дополнительного образования, сетевого взаимодействия, социального партнёрства, технологий наставничества достойна обсуждения.

Литература:

1. Автономов В.С. Введение в экономику: учебник для 10, 11 кл. общеобразоват. учреждений. / В.С. Автономов. – 7-е изд. – М.: Вита-Пресс, 2005. – 256 с.

2. Девятова И.Е. Развитие педагогического потенциала учителя в системе корпоративного обучения / И.Е. Девятова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 3(28). – С. 138-146.

3. Романова М.Ю., Сергеева М.Г. Подготовка обучающихся к предпринимательской деятельности в условиях непрерывного экономического образования / М.Ю. Романова, М.Г. Сергеева // Профессиональное образование и общество. – 2017. – № 1 (21). – С. 88-93.

4. Постановление Правительства Челябинской области от 28.12.2017 г. № 732-П «О государственной программе Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2018-2025 годы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/446623023>

5. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ec4ddb4c33/>

6. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://base.garant.ru/70188902/>

7. Скрипова Н.Е. Ценность рабочих профессий как социальная доминанта ориентации / Н.Е. Скрипова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 8. – С. 28-35.

8. Скрипова Н.Е. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России как отражение личностного и социального смысла образования / Н.Е. Скрипова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2012. - Т. 3. – № 19. – С. 112-117.

9. Скрипова Н.Е. Ценностная ориентация школьников на рабочие профессии как совокупность личностных ценностей / Н.Е. Скрипова // Мир науки, культуры, образования (международный научный журнал). – 2014. – № 1(44) – С. 159-161.

10. Скрипова Н.Е. Ценность рабочей профессии как социальной доминанты [Электронный ресурс] / Н.Е. Скрипова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/no8.html><http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/no8.html>

11. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

12. Формирование личности старшеклассника; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 2009. – 169 с.

References:

1. Avtonomov V.S. Introduction to economics: textbook for 10, 11 grades. general education. institutions / V.S. Avtonomov. - 7th ed. - M.: Vita-Press, 2005. - 256 p.
2. Devyatova I.E. Development of the teacher's pedagogical potential in the corporate education system / I.E. Devyatova // Scientific support of the personnel development system. - 2016. - № 3(28). - S. 138-146.
3. Romanova M.Yu., Sergeeva M.G. Preparation of students for entrepreneurial activity in the context of continuous economic education / M.Yu. Romanova, M.G. Sergeeva // Professional education and society. - 2017. - № 1(21). - S. 88-93.
4. Decree of the Government of the Chelyabinsk region of December 28, 2017 No. 732-P "On the state program of the Chelyabinsk region" Development of education in the Chelyabinsk region "for 2018-2025 [Electronic resource]. - Access mode: <http://docs.cntd.ru/document/446623023>
5. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 17, 2010 No. 1897 "On the approval of the federal state educational standard of basic general education" [Electronic resource]. - Access mode: <http://https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
6. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated May 17, 2012 No. 413 "On the approval of the federal state educational standard of secondary general education" [Electronic resource]. - Access mode: <http://base.garant.ru/70188902/>
7. Skripova N.Ye. The value of blue-collar occupations as a social dominant of orientation / N.Ye. Skripova // Modern studies of social problems (electronic scientific journal). - 2012. - № 8. - S. 28-35.
8. Skripova N.Ye. The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia as a reflection of the personal and social meaning of education / N.Ye. Skripova // Psychology of education in a multicultural space. - 2012. - Т. 3. - № 19. - S. 112-117.
9. Skripova N.Ye. The value orientation of schoolchildren towards blue-collar occupations as a set of personal values / N.E. Skripova // World of science, culture, education (international scientific journal). - 2014. - № 1(44) - P. 159-161.
10. Skripova N.Ye. The value of the working profession as a social dominant [Electronic resource] / N.Ye. Skripova // Modern studies of social problems (electronic scientific journal). - 2012. - Access mode: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/no8.html>
<http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/no8.html>
11. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation". Access mode: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
12. Formation of the personality of a high school student; ed. I.V. Dubrovina. - M.: Pedagogika, 2009. - 169 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Уторова Лилия Равильевна (г. Челябинск, Россия), директор, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 68 г. Челябинска имени Родионова Е.Н.», e-mail: edu@cheladmin.ru

Новикова Ольга Александровна (г. Челябинск, Россия), Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 68 г. Челябинска имени Родионова Е.Н.», e-mail: edu@cheladmin.ru



УДК 37.035

Дистанционное патриотическое воспитание в процессе формирования ценностно-смысловой компетенции младших школьников

Distance patriotic education in the process of forming the value-semantic competence of primary schoolchildren

Шиканова А.Н., Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, anshik@list.ru

Shikanova A., Chuvash State University I. Ulyanov, anshik@list.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.030

Ключевые слова: ценности, ценностно-смысловая компетенция, патриотическое воспитание, младший школьник, дистанционные патриотические мероприятия.

Keywords: values, value-semantic competence, patriotic education, junior pupil, distance patriotic events.

Аннотация. В статье рассматривается дистанционное патриотическое воспитание в процессе формирования ценностно-смысловой компетентности младших школьников. Актуальность исследования определяется необходимостью формирования ценностно-смысловой компетентности младших школьников, как важнейшего целевого ориентира, заданного ФГОС общего начального образования и научно-практической неразработанностью дистанционных приемов и методов воспитания, способствующих формированию ценностно-смыслового компонента содержания патриотического воспитания в начальной школе.

Автор обращает внимание на важность проблемы формирования ценностей и патриотического воспитания на современном этапе, приводя в пример опыт использования дистанционного патриотического воспитания для формирования ценностей в процессе воспитания младших школьников как способа реализации важнейшей педагогической задачи. Целью статьи является научное обоснование дистанционного технологического обеспечения процесса формирования ценностно-смысловой компетентности младших школьников посредством патриотического воспитания. Особое внимание в статье уделяется особенностям взаимодействия школы, родителей, младшего школьника и его социального окружения в современных социокультурных условиях в дистанционном формате. Результаты экспериментальной работы доказывают эффективность дистанционного патриотического воспитания для успешного формирования ценностно-смысловой компетентности младших школьников. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций и исследователей в области педагогики.

Abstract. The article examines distance patriotic education in the process of forming the value-semantic competence of younger students. The relevance of the study is determined by the need to form the value-semantic competence of primary schoolchildren, as the most important target set by the Federal State Educational Standard for general primary education and the scientific and practical underdevelopment of distance learning techniques and methods that contribute to the formation of the value-semantic component of the content of patriotic education in primary school.

The author draws attention to the importance of the problem of the formation of values and patriotic education at the present stage, citing as an example the experience of using distance patriotic education for the formation of values in the process of education of primary schoolchildren as a way to implement the most important pedagogical task. The purpose of the article is the scientific substantiation of the remote technological support of the process of forming the value-semantic competence of younger students through patriotic education. Particular attention in the article is paid to the peculiarities of the interaction between the school, parents, primary schoolchildren and his social environment in modern socio-cultural conditions in a distance format. The results of the experimental work prove the effectiveness of distance patriotic education for the successful formation of the value-semantic competence of junior schoolchildren. The article is intended for educators, heads of educational organizations and researchers in the field of pedagogy.

Введение. Процесс модернизации системы образования поднимает проблему поиска и

реализации новых подходов к обучению и воспитанию в современной школе, деятельность

которой обусловлена инновационным характером взаимодействия школы и семьи, обучающегося и педагога в условиях информатизации образовательной среды. Решением сложной задачи по организации учебного и воспитательного процессов в новых условиях могут быть дистанционное патриотическое воспитание, доминирующими компонентами которого являются личностно значимые качества.

Дистанционные технологии дают педагогам некоторые возможности для осуществления процесса воспитания младшего школьника и формирования компетенций в процессе межличностного и группового взаимодействия. Внеклассные мероприятия в дистанционном формате способствуют организации деятельности педагога и младшего школьника в новом формате, часто более привлекательном для младших школьников на современном этапе получения образования в школе. Обоюдная заинтересованность в дистанционном проведении мероприятий играет важную роль в воспитательном процессе и влияет не только на процесс воспитания младшего школьника, но и качество самого процесса, и результат воспитанности в целом.

Процессы обучения и воспитания во всем единстве основных целей – воспитание образованной личности, имеют некоторые различия. Так, если обучение направлено, прежде всего, на обогащение школьника багажом предметных знаний, умений и навыков, в целом, соответствующих компетенций, то воспитание – на духовное развитие личности как человека культуры. И если знания, сформированные в процессе обучения, есть возможность зафиксировать, измерить и оценить, то духовное в личности не всегда поддается измерению, оно выступает как проявление в мыслях, отношениях, в поведении [5]. Относительно патриотического воспитания скажем: Родина (большая и малая), родительский дом и родная природа, гордость за прошлое и настоящее Отчизны, желание приумножить богатство России своим трудом и др. – все это ценности, имеющие жизненный смысл. Отсюда воспитание, как важнейшее основание образовательной деятельности, формирует ценностно-смысловую компетенцию.

Так, К.Д. Ушинский считал, что патриотическое воспитание является могучим педагогическим средством: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми

наклонностями» [9]. В «Лекциях о воспитании детей» А.С. Макаренко говорил: «Мы требуем от нашего гражданина, чтобы он в каждую минуту своей жизни был готов выполнить свой долг перед коллективом, и значит перед Родиной, не ожидая распоряжения или приказа, чтобы он обладал инициативой и творческой волей» [6].

Методология исследования. В условиях перехода на дистанционное обучение перед педагогами стоит задача не только технического оснащения образовательного процесса, но и сохранения качества обучения, а также реализации важной составляющей успешности выполнения данного процесса – воспитания личности младшего школьника, обладающего способностью принимать правильные решения, широко мыслить, добиваться своих целей, являясь гражданином своей Родины, патриотом своей Отчизны.

Для проведения данного исследования использовались следующие методы исследования: теоретические методы – изучение литературы, документов и результатов педагогической деятельности, обобщение, абстрагирование, сравнительно-сопоставительный и системно-структурный виды анализа, синтез и педагогическое моделирование. Наряду с теоретическими методами также использовались эмпирические методы – педагогическая экспертиза, изучение и обобщение опыта по теме исследования, анкетирование, интервью, анализ документации по теме исследования. Для обработки результатов исследования использовались математические методы обработки полученных данных.

Теоретической базой исследования послужили публикации К.Д. Ушинского [9], А.С. Макаренко [6], А.Р. Камасиной [3], С.И. Гильманшиной [3], А.И. Тарковой [8], А.В. Хуторского [10], а также публикации зарубежных авторов Г. Риккерта [7], И. Канта [4], Я.А. Алшумаимери [12], М.М. Алмасри [12], раскрывающие особенности формирования компетенций на разных условиях осуществления образовательной деятельности.

Исходными компонентами ценностно-смысловой компетенции являются ценности и смыслы. Ценности в исследовании немецкого философа Г. Риккерта [7] рассматриваются с точки зрения значимой действительности, а не фактичности, тем самым ценности приобретают смысловую направленность. И. Кант [4] отмечал, что истинная ценность должна быть моральной, быть деятельностью, основанной на доброй воле, во благо человека.

Патриотизм в Большой советской энциклопедии определяется как любовь к отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам [1]. «Патриотизм как цель и результат патриотического воспитания молодёжи – это проявление любви к Родине, Отчизне, Отечеству», – отмечает знаток русской словесности, этнограф, писатель В.И. Даль [2].

Как видим, общее в толковании патриотизма, ценностей и смыслов дает нам основание считать правомерным сопряженность и соподчиненность двух педагогических феноменов – формирование ценностно-смысловой компетенции и патриотическое воспитание – в единстве, то есть в едином комплексе составляющих характеристик данных понятий. Важной основой ценностно-смысловой компетентности является чувство патриотизма, которое является детерминантным в воспитании личности. Формирование ценностно-смысловой компетенции у нового поколения граждан нашей великой страны – это путь к самопознанию и самосовершенствованию каждого его гражданина, основанный на практическом жизненном опыте общества и индивида в частности, отдельных народностей, воспитания чувства патриотизма в условиях демократизации и плюрализма. Так понятия «ценностно-смысловая компетенция» и «патриотическое воспитание» имеют общность в значении и единство целей в воспитании личности в условиях современной школы.

В работах многих ученых раскрываются основные аспекты ценностно-смысловой компетенции, включающие в себя качественные характеристики и свойства личности посредством реализации их в различных условиях развития и видах деятельности субъекта. Так А.И. Таркова связывает ценностно-смысловые компетенции с ценностными ориентирами ученика. Наибольшим потенциалом, по мнению исследователя, в формировании ценностно-смысловой компетенции обладают гуманитарные дисциплины: история, обществознание, литература, иностранный язык. Автор выделяет важную последовательность формирования ценностно-смысловых компетенций, используя потенциал предметов гуманитарного цикла [8].

А.Р. Камасина и С.И. Гильманшина рассматривают ценностно-смысловые компетенции с позиции «человек – природа – общество», опираясь на гуманистическое преобразование мира, связанное с творческой деятельностью по гармонизации отношений на основе законов природы и общества. Понятие ценностно-смысловой компетенции раскрывается

с точки зрения принятия красоты мира вокруг и умения в гармонии с окружающим миром взаимодействовать, принимая решения через смысловые и целевые установки с опорой на законы природы [3].

Научный интерес представляет определение ценностно-смысловых компетенций, данное А.В. Хуторским: «Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом» [10, с.86].

Опираясь на фундаментальные исследования научной школы А.В. Хуторского [11], были выделены основные показатели ценностно-смысловой компетенции младших школьников:

- способность к определению цели и смысла для совместной реализации задачи по взаимодействию в процессе получения знаний;
- способность самостоятельно принимать решения, опираясь на свое внутреннее чувство ценностного и смыслового понимания действительности;
- способность к ответственному отношению к обучению с учетом воспитанных ценностей и смысловых установок.

Формирование ценностно-смысловой компетенции обучающихся в процессе патриотического воспитания в начальной школе опирается, во-первых, на знание и использование возрастных особенностей развития детей; во-вторых, на единство, непрерывность и преемственность процесса ценностно-смыслового самоопределения личности младшего школьника на основе передачи ценностей от одного поколения к другому; в третьих, на соответствие требованиям современного общества и государства, в котором предстоит жить и трудиться нынешним младшим школьникам во благо процветания Родины. Процесс формирования ценностно-смысловой компетенции в условиях пандемии представляется особо актуальным, когда ценности и смысл приобретают еще большую важность для каждого гражданина нашей страны.

Патриотическое воспитание, будучи важной основой процесса реализации педагогических приемов, способствующих формированию

ценностно-смысловой компетенции младшего школьника, позволяет осуществлять данный процесс в дистанционном формате путем проведения различных патриотических мероприятий для младших школьников на базе открытых площадок Zoom и Skype, сервисов для проведения онлайн видеоконференций и социальных сетей, что является необходимым и актуальным в воспитании личности на современном этапе. Открытые площадки Zoom и Skype предлагают бесплатные площадки для онлайн видеоконференций, вмещающих большое количество пользователей, легки и понятны в использовании, могут быть использованы как с помощью персонального компьютера, так и с помощью телефона, что упрощает их использование. Площадки обладают рядом существенных преимуществ в осуществлении дистанционных патриотических образовательных мероприятий – демонстрацией экрана и возможностью использования интерактивной доски для рисования, записью самой видеоконференции.

Социальные сети также могут быть использованы в процессе формирования ценностно-смысловой компетенции как одна из форм организации работы по дистанционному патриотическому воспитанию. Популярная социальная сеть Tik Tok это многофункциональный редактор позволяющий создавать клип высокого качества; используется для выполнения различного рода заданий в дистанционном формате. Социальная сеть Instagram дает возможность младшим школьникам проявить себя, поделившись интересной информацией и своей личной фотографией, что, несомненно, привлекает и мотивирует к использованию.

Важной составляющей процесса дистанционного патриотического воспитания является готовность и комплексное владение техническими средствами связи и коммуникации. Младшие школьники, как правило, быстро овладевают техническими средствами и охотно включаются в процесс взаимодействия в дистанционном формате, вовлекая своих родителей.

Результаты исследования. В ходе проведения эксперимента по формированию ценностно-смысловой компетенции в процессе дистанционного патриотического воспитания младших школьников использовались различные дистанционные мероприятия, которые проводились на базе открытых площадок Zoom и Skype, сервисов для проведения онлайн видеоконференций и в социальных сетях. До проведения эксперимента на базе МБОУ «СОШ

№ 22 им. Героя РФ Н.Ф. Гаврилова» г. Чебоксары Чувашской Республики было проведено анкетирование младших школьников 2 «К» и 2 «А» классов, где было предложено ответить на вопросы анкеты, направленные на понимание и выделение сформированности ценностно-смысловой компетенции младших школьников. Цель анкетирования заключалась в определении уровня сформированности ценностно-смысловой компетенции младших школьников до проведения эксперимента.

В ходе проведения эксперимента большое внимание уделялось различным мероприятиям патриотической направленности в дистанционном формате. Согласно разработанному автором плану мероприятий и памятке родителям по формированию ценностно-смысловой компетенции младших школьников в процессе патриотического воспитания, были дистанционно проведены открытые классные часы с привлечением родителей, онлайн выставка рисунков «Нарисуй Победу», конкурс-оформление «Окно Победы», урок мужества, написание сочинений, приуроченных к 75-летию Победы во Второй Мировой войне на открытой площадке Zoom, сервиса для проведения онлайн видеоконференций. На уроке мужества родители-участники Чеченской войны рассказали о своем опыте служения Отечеству. Ребята в прямом эфире имели возможность задать интересующие вопросы и получить исчерпывающие ответы на них. Младшие школьники активно поддержали акцию «Бессмертный полк» онлайн, рассказав о мужестве героев своей семьи на страницах социальных сетей. Все конкурсы и выставки были проведены в дистанционном формате на платформе Zoom, в режиме онлайн видеоконференции, с использованием программного обеспечения Skype, позволяющего совершать онлайн видео связь. Интернет технологии позволили объединить усилия учителей и родителей в достижении важной цели по воспитанию ценностно-смысловой компетентности. Следует отметить, что учащиеся и родители с большим воодушевлением включились в работу, проявив большой энтузиазм и желание участвовать в патриотических мероприятиях в представленном формате.

По окончании эксперимента младшим школьникам было предложено ответить на вопросы анкеты с целью определения уровня сформированности ценностно-смысловой компетенции по окончании эксперимента. Результаты проведенного эксперимента отражены в представленной таблице.

Таблица 1. – Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию ценностно-смысловой компетенции младших школьников в процессе дистанционного патриотического воспитания до и после эксперимента в баллах

| № п/п | Показатели ценностно-смысловой компетенции младших школьников (согласно А. В. Хуторскому) | Оценка сформированности показателей в баллах (от 1 до 8) до эксперимента | Оценка сформированности показателей в баллах (от 1 до 8) после эксперимента |
|-------|---|--|---|
| 1. | Способность к определению цели и смысла для совместной реализации задачи по взаимодействию в процессе получения знаний | 4 | 6 |
| 2. | Способность самостоятельно принимать решения, опираясь на свое внутреннее чувство ценностного и смыслового понимания действительности | 3 | 7 |
| 3. | Способность к ответственному отношению к обучению с учетом воспитанных ценностей и смысловых установок | 3 | 6 |

Из приведенной таблицы видно, что до проведения эксперимента уровень сформированности ценностно-смысловой компетенции был ниже среднего, что свидетельствует о незнании и непонимании младшими школьниками смыслов и ценностей, не владении ценностными личностными ориентирами, способствующими развитию и становлению личности младшего школьника – будущего гражданина. Однако после проведения эксперимента уровень сформированности ценностно-смысловой компетенции достиг среднего и выше среднего показателей, что свидетельствует о положительной динамике развития личности младшего школьника и формировании ценностно-смысловой компетенции.

Заключение. Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Анализ эксперимента показал устойчивое увеличение показателей сформированности ценностно-смысловой компетенции, что доказывает эффективность дистанционного патриотического воспитания для формирования у младших школьников ценностно-смысловой компетенции. Патриотическое воспитание в дистанционном

формате способствует проявлению заинтересованности у младших школьников и объединению усилий педагогов и родителей в воспитательном процессе, что ведет к развитию и становлению гармонично развитой личности младшего школьника.

Дистанционное патриотическое воспитание представляет собой отличную возможность взаимодействия не только при выполнении сложной педагогической задачи по обучению и воспитанию младших школьников, но и формированию их ценностно-смысловой компетенции младших школьников. Патриотическое воспитание является важнейшей основой воспитания и формирования личности гражданина нашей великой страны, позволяет, используя дистанционные технологии, выполнить актуальную задачу современного образования в обучении и воспитании подрастающего поколения. Идеология образования и культуры в современном мире должна опираться на незыблемые человеческие ценности, на базовые смысловые доминанты, на опыт прошлых поколений, что представляет собой патриотическое воспитание.

Литература:

1. Большая Российская энциклопедия: в 30 т.; науч.-ред. совет: Ю.С. Осипов. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2004. – Текст: непосредственный.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. Т. 2. – М.: Русский язык, 2000. – 779 с.
3. Камасина А.Р., Гильманшина С.И. Формирование ценностно-смысловых компетенций в процессе естественнонаучного образования

[Электронный ресурс] / А.Р. Камасина, С.И. Гильманшина // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12-3. – С. 480-484. – Режим доступа: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29138>
4. Кант И. Лекции о философском учении о религии / И. Кант; пер. с нем. Л.Э. Крыштоп. - М.: Канон+, 2016. - 384 с.
5. Кузнецова Л.В. Основные тенденции этнокультурного воспитания на современном этапе / Л.В. Кузнецова // Вестник Чувашского

государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2015. – № 3(87). – С. 75-84.

6. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / А.С. Макаренко. – Москва: Просвещение, 1988. – 304 с.

7. Риккерт Г. Ценности жизни и культурные ценности / Г. Риккерт // ЭОН. Альманах старой и новой культуры. Вып.1. - М., 1994. - С. 285-292.

8. Таркова А.И. Развитие ценностно-смысловой компетентности в процессе обучения на примере дисциплин гуманитарного цикла / А.И. Таркова // Молодой ученый. - 2012. - № 10. - С. 390-392.

9. Ушинский К.Д. О народном элементе в русском воспитании / К.Д. Ушинский // Педагогические статьи Москва Ленинград: Издательство. – АПН РСФСР, 1948. - Т. 2. – С. 425-489.

1. Great Russian Encyclopedia: in 30 volumes; scientific-ed. advice: Yu.S. Osipov. - Moscow: Great Russian Encyclopedia, 2004. - Text: direct.

2. Dal V.I. Explanatory dictionary of the living Great Russian language in 4 volumes: Т. 2. - М.: Russian language, 2000. - 779 p.

3. Kamasina A.R., Gilmanshina S.I. Formation of value-semantic competences in the process of natural science education [Electronic resource] / A.R. Kamasina, S.I. Gilmanshina // Fundamental research. - 2011. - № 12-3. - S. 480-484. - Access mode: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29138>

4. Kant I. Lectures on the philosophical doctrine of religion / I. Kant; per. with him. L.E. Kryshchok. - М.: Canon +, 2016. - 384 p.

5. Kuznetsova L.V. Main tendencies of ethnocultural education at the present stage / L.V. Kuznetsova // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University. AND I. Yakovleva. - 2015. - № 3(87). - S. 75-84.

6. Makarenko A.S. Education of a citizen / A.S. Makarenko. - Moscow: Education, 1988. - 304 p.

7. Rikkert G. Values of life and cultural values / G. Rikkert // EON. Almanac of old and new culture. Issue 1. - М., 1994. - S. 285-292.

10. Хуторской А.В. Миссия ученика как основание его стремлений и компетентностей. Научный результат / А.В. Хуторской // Педагогика и психология образования. - 2018. - Т. 4. - № 1. – С. 51–64.

11. Хуторской А.В. Научная школа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/science/about/index.htm>

12. Alshumaimeri Y.A., Almasri M.M. (2012). The effects of using WebQuestsonreading comprehension performance of Saudi EFL students. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 11(4), 295-306. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989279.pdf> Technium Vol. 2, Issue 7 pp.54-63 (2020) ISSN: 2668-778Xwww.techniumscience.com

References:

8. Tarkova A.I. Development of value-semantic competence in the learning process on the example of the disciplines of the humanitarian cycle / A.I. Tarkova // Young Scientist. - 2012. - № 10. - S. 390-392.

9. Ushinsky K.D. On the folk element in Russian education / K.D. Ushinsky // Pedagogical articles Moscow Leningrad: Publishing house. - APN RSFSR, 1948. - Т. 2. - S. 425-489.

10. Khutorskoy A.V. The student's mission as the basis of his aspirations and competencies. Scientific result / A.V. Khutorskoy // Pedagogy and psychology of education. - 2018. - Т. 4. - № 1. - P. 51–64.

11. Khutorskoy A.V. Scientific school [Electronic resource]. – Access mode: <http://khutorskoy.ru/science/about/index.htm>

12. Alshumaimeri Y.A., Almasri M.M. (2012). The effects of using WebQuestsonreading comprehension performance of Saudi EFL students. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 11 (4), 295-306. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989279.pdf> Technium Vol. 2, Issue 7 pp.54-63 (2020) ISSN: 2668-778Xwww.techniumscience.com

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Шиканова Анастасия Николаевна (г. Чебоксары, Россия), старший преподаватель, факультет иностранных языков, кафедра романо-германской филологии и переводоведения, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова», e-mail: anshik@list.ru

Дошкольное образование

УДК 373.291

Реализация социально-педагогического взаимодействия в процессе раннего иноязычного образования

Realization of social and pedagogical interaction in the process of early foreign language education

Солдатенко К.Ю., Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ) г.о. Орехово-Зуево, Ksusha24061989@yandex.ru

Муродходжаева Н.С., Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», murodhodjaeva@yandex.ru

Soldatenko K., State educational institution of higher professional education Moscow region State University of Humanities and Technology, Ksusha24061989@yandex.ru

Murodhodjaeva N., State autonomous educational institution of higher professional education Moscow city Moscow City University, murodhodjaeva@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.031

Ключевые слова: социально-педагогическое взаимодействие, взаимодействие субъектов дошкольного образования с социальными партнерами, взаимодействие педагога английского языка с родителями детей, механизм социально-педагогического взаимодействия.

Keywords: social and pedagogical interaction, interaction of the pre-school education actors with the social partners, interaction of an English teacher with children's parents, mechanism of social and pedagogical interaction.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения особенностей социально-педагогического взаимодействия в процессе раннего иноязычного образования. Проведенный анализ литературных источников в области педагогики и психологии позволил рассмотреть содержание понятия «взаимодействие», на основе которого определена специфика взаимодействия педагога английского языка с родителями детей, с социальными партнерами (педагогами иностранного языка начальной школы, организациями дополнительного образования детей, преподавателями и студентами вуза в рамках профильных программ педагогического направления: «Дошкольное образование», «Иностранный язык») в условиях современной дошкольной организации. В статье раскрыто содержание понятия «взаимодействие субъектов дошкольного образования с социальными партнерами». Показана важность развития личностного потенциала участников, повышения активности, сплоченности коллектива, следовательно, и качества процесса освоения иностранного языка детьми. Статья предназначена для работников системы образования, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the need for studying features of social and pedagogical interaction in the process of early foreign language education. The analysis of literary resources in the field of pedagogy and psychology devoted to the issue of "interaction", based on which the specificity of the English teacher interaction with parents and social partners (teachers of a foreign language primary school, institutions of additional education of children, teachers and students in the framework of the core programs teaching areas: "Early childhood education", "Foreign language") in modern pre-school organizations have been revealed. The importance of development of personal potential of participants, increasing activity, team cohesion, and, consequently, the quality of the process of learning English by children is shown. The article is intended for employees of the education system, researchers.

Введение. Современное дошкольное образование является преемственным звеном структурных элементов системы образования Российской Федерации. На сегодняшний день политика Российской Федерации направлена на интеграцию государственных и негосударственных образовательных структур через осуществление взаимодействия между субъектами в целях успешной реализации принципа непрерывности [16]. Семья (представитель родительского сообщества) выражает или не выражает желание, потребность в оказании дополнительных образовательных услугах по раннему обучению английскому языку детей, в установлении взаимодействия с педагогами дошкольной организации. Повышение эффективности раннего иноязычного образования предполагает активное участие родителей, т.к. ребенку необходимы помощь и поддержка для осуществления подготовки к обучению иностранному языку на следующей ступени образования.

В дошкольном образовании понятие «взаимодействие» определяется, как область воспитательной работы в учреждении, совокупность совместных действий и взаимная зависимость между его участниками (Б.Ф. Ломов [6]). В исследованиях Н.П. Мурзиной [10] взаимодействие – это единство общения, отношений, воздействие партнеров коммуникации друг на друга: прямое – требования, предложения; косвенное – усилия направляются на окружение партнера.

На сегодняшний день взаимоотношения между взрослыми и детьми в педагогике рассматриваются как партнерство – особый тип взаимодействия образовательных учреждений с участниками образовательного процесса, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленного на согласование и реализацию интересов участников этого процесса (И.В. Бурмистрова [1], Н.И. Демидова [2], А.А. Майер, Л.Л. Тимофеева [7], Ю.Ю. Рублева [14] и др.).

На уровне дошкольного образования разработаны современные подходы и технологии реализации социально-педагогического взаимодействия в исследованиях Т.Н. Дороновой [4], А.И. Савенкова [15], Г.Н. Скударевой [17] и др.; теории раннего обучения иностранному языку отечественных лингвистов и педагогов (И.Л. Бим [19], А.А. Миролубов [9] и др.), ведущих специалистов в области методики развития речи дошкольников и реализации иноязычного образования в условиях детского сада (М.Б. Зацепина [5], С.И. Карпова, К.Ю.

Солдатенко [18], Л.М. Матвиенко [8], Н.С. Муродходжаева [11], З.Н. Никитенко [12] и др.); а также разработки в области семейной языковой политики и двуязычного образования (А. Бурса, А. Джалалова, Н. Зорина, Е.Ю. Протасова [3] и др.)

Далее рассмотрим аспекты социально-педагогического взаимодействия при обучении старших дошкольников иностранному (английскому) языку.

Взаимодействие педагога английского языка с родителями детей основано на совместной организации и участии в творческой деятельности, способствующей формированию иноязычных коммуникативных умений; привлечение к созданию развивающей предметно-пространственной среды в детском саду и дома; стимулирование мотивации на изучение иностранного языка через использование педагогами современных и традиционных методов и приемов реализации партнерства с семьями.

Этапы работы:

1. Знакомство с родителями детей, уровнем владения иностранным языком.

2. Выявление направленности родителей на взаимодействие с ДОО.

3. Определение цели, методов, условий успешной работы – выяснение родителями и педагогом ожиданий от взаимодействия.

4. Заполнение заявлений родителями о согласии на участие ребенка в кружковой деятельности по английскому языку.

5. Выбор родительского актива группы.

6. Проектирование совместной деятельности с педагогами, студентами и детьми.

7. Распределение обязанностей педагога и родителей, планирование совместных действий по организации мероприятий по английскому языку.

8. Пошаговое выполнение запланированных совместных действий с выбором различных форм взаимодействия.

9. Коррекция действий педагога и родителей на основе обратной связи. Презентация результатов взаимодействия, их внешняя оценка.

10. Определение и оценка качества коллективной деятельности педагогов и семьи.

Помимо организации продуктивной работы педагогов детского сада с семьей существует необходимость в установлении *взаимодействия с социальными партнерами (педагогами иностранного языка начальной школы, организациями дополнительного образования детей, преподавателями и студентами вуза в рамках профильных программ педагогического*

направления: «Дошкольное образование», «Иностранный язык») с целью объединения образовательных ресурсов партнеров, расширения кругозора, повышения уровня профессиональной компетентности взрослых, выработке единых подходов, создания условий апробации методик и технологий работы с детьми и родителями в процессе иноязычного обучения, а также на расширение материально-технической и методической базы, обобщение и обогащение опыта инновационной образовательной деятельности.

В процесс социально-педагогического взаимодействия активно включаются начальная школа, организации дополнительного образования детей, такие как: центры развития ребенка, дома культуры, предприятия города, театральные, ИЗО студии, музыкальные, спортивные школы и др. Единой стратегией при этом являются совместные проектные разработки, проведение различных конкурсов, продвижение образовательных услуг в области раннего изучения иностранного языка. Результатом продуктивного социально-педагогического взаимодействия является развитие личностного потенциала педагогов, детей и родителей, выдвижение новых свежих идей и направлений работы со старшими дошкольниками, сплочение творческого коллектива детского сада, установление позитивной и доброжелательной атмосферы, совершенствование деятельности организаций-социальных партнеров ДОО, проведение насыщенных, интересных и веселых мероприятий с включением иноязычной лексики, страноведческого материала (квестов, спектаклей по мотивам интернациональных сказок, виртуальных экскурсий, развлечений, выставок зарубежной детской литературы и др.).

Целью совместной работы дошкольной образовательной организации с начальной школой является выработка общих подходов повышения эффективности образовательного процесса по иностранному языку через просвещение и информирование педагогов, родителей о подготовке детей и специфике изучения иностранного языка в начальной школе, проведение совместных мероприятий (открытые занятия, уроки, мастер-классы и др.), выступление учителей на встречах с родителями, рекомендации, консультации и др. Тем самым, результатом взаимодействия дошкольной организации и начальной школы является легкая адаптация детей к изучению иностранного языка, информированность и повышение

педагогической культуры родителей, педагогов, установление диалога и отношений партнерства.

Среди социальных партнеров отметим высшие учебные заведения, совместная работа с которыми способствует повышению качества раннего иноязычного образования за счет участия педагогов, студентов, родителей, детей в проектах, мастер-классах, открытых занятиях по английскому языку. На базе вузов организованы центры дошкольного образования, учебно-методические центры, проводятся семинары, конференции, круглые столы, фестивали педагогических идей, освещающие проблемы, опыт педагогов-практиков в использовании актуальных методов и приемов иноязычного обучения в условиях детского сада. Совместная деятельность педагогов дошкольного образования и преподавателей/студентов вуза направлена на создание условий апробации технологий обучения детей, работы с родителями, а также на расширение материально-технической и методической базы, обобщение опыта инновационной образовательной деятельности в области раннего изучения иностранного языка.

Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов и родителей, выработка единых подходов обучения ребенка иностранному языку является целью взаимодействия с дошкольными организациями района. Основными направлениями совместной работы являются: пропаганда педагогических возможностей; взаимное ознакомление с особенностями образовательной работы, планом мероприятий по английскому языку; активному привлечению родителей в образовательный процесс; использование современных форм работы (открытые занятия, семинары, мастер-классы, взаимопосещения, выступления на педсоветах и т.д.). Помимо этого, коллективными усилиями педагоги мотивируют детей и родителей на участие в творческих конкурсах, проектах, что обеспечивает многостороннюю, полифункциональную подготовку семьи к продолжению обучения детей в начальной школе.

Материалы и методы исследования. Методами исследования являются:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической, методической и лингвистической литературы; обобщение педагогического опыта; анализ практической творческой деятельности педагогов дошкольной организации, родителей и детей Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 13 г. Ликино-Дулево Московской области, который является базой данного исследования.

2. Эмпирическое исследование включало в себя: практическую реализацию механизма социально-педагогического взаимодействия в процессе изучения иностранного языка детьми старшего дошкольного возраста в течение одного учебного года (2018 – 2019 уч. г.).

В исследовании приняли участие 65 человек: 20 человек – дети 6 – 7-ми лет, 40 родителей (членов семей) старших дошкольников и 5 педагогов дошкольной организации. Общая выборка детей состояла из старших дошкольников, с которыми педагог занимался по авторской программе дополнительного образования детей, разработанной на основе программы обучения английскому языку Е.Ю. Протасовой, Н.М. Родиной «Little by little» [13]. Отбор родителей осуществлялся посредством выбора сложившихся естественных групп (мамы и папы детей подготовительной к школе группы разного возраста, уровня образования и владения английским языком).

Выстраивание взаимодействия дошкольной образовательной организации проходило с социальными партнерами: МАУ ДО «Центр технического творчества» г. Ликино-Дулево, МБУК «Центральная библиотека», Ликино-Дулевская основная общеобразовательная школа № 4 им. А.В. Перегудова, Ликино-Дулевский лицей, Детские сады г.о. Ликино-Дулево (7 дошкольных образовательных учреждений), ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет (ГГТУ) г.о. Орехово-Зуево Московской области.

Диагностика качества реализации механизма социально-педагогического взаимодействия в процессе изучения иностранного языка детьми

старшего дошкольного возраста проводилась через два месяца после начала обучения (октябрь-ноябрь) и в конце учебного года (май – июнь).

По итогам проведенной работы были определены следующие критерии оценки качества социально-педагогического взаимодействия:

- 1) активное участие родителей (членов семей) в совместной деятельности по иностранному языку (конкурсах, проектах, праздниках и пр.);
- 2) обогащение предметно-пространственной среды в группе дидактическим материалом для образовательной работы с двумя языковыми системами (родного и иностранного языков);
- 3) установление отношений диалога, доверия педагогов с семьями, учреждениями – социальными партнерами;
- 4) возникновение интереса, потребности у участников взаимодействия в совершенствовании иноязычной подготовки детей.

Посредством наблюдения, анкетирования, опроса педагогов, родителей было выявлено процентное соотношение данных участников по каждому из представленных критериев. Интерпретация эмпирических данных осуществлялась посредством количественного и качественного анализа.

Результаты исследования. Представим сравнительные результаты исследования качества социально-педагогического взаимодействия в процессе изучения иностранного (английского) языка детьми старшего дошкольного возраста в течение одного учебного года согласно выявленным критериям оценки (процентное соотношение данных участников по каждому из критериев оценки), см. рисунок 1.

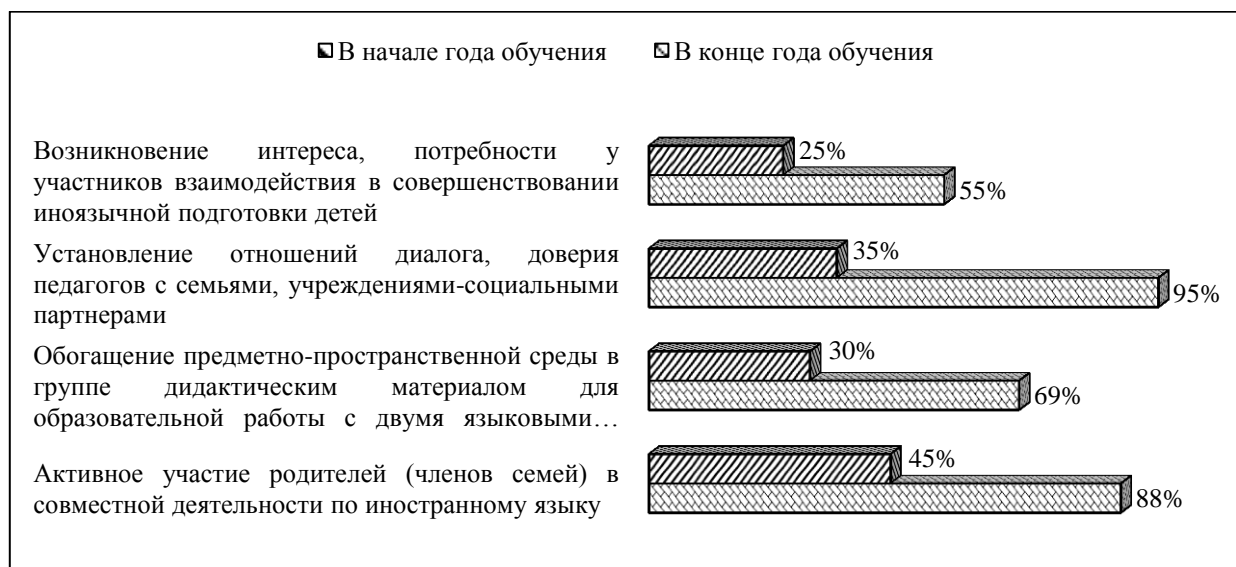


Рисунок 1. – Сравнительные результаты исследования качества социально-педагогического взаимодействия в процессе изучения иностранного (английского) языка детьми старшего дошкольного возраста

Следовательно, согласно полученным данным, см. рисунок 1, выявлено повышение интереса у родителей и педагогов в совершенствовании иноязычной подготовки детей к обучению в начальной школе; активности участия в совместных мероприятиях; установлении отношений диалога и доверия; в обогащении предметно-пространственной среды группы (оформлении уголка/стенда английского языка, выставок, коллажей и др.; в поиске атрибутов, иллюстраций, методической литературы; распечатке дидактических материалов и др.).

Заключение. Проведенное исследование дает общее представление о состоянии проблемы организации социально-педагогического взаимодействия в процессе раннего иноязычного образования в педагогической теории и практике, о реализации потенциальных возможностей взаимодействия субъектов дошкольного образования с социальными партнерами.

Актуальность исследуемой проблемы в практике дошкольной организации позволила спроектировать механизм взаимодействия субъектов дошкольного образования в процессе изучения иностранного языка детьми старшего дошкольного возраста с использованием современных методов работы с педагогами, студентами, родителями и детьми.

Это позволило выявить положительное влияние реализации механизма социально-

педагогического взаимодействия на повышение качества процесса изучения иностранного (английского) языка детьми старшего дошкольного возраста. Результатом исследования также являются занимательные проекты, повышение активности участников – развитие личностного потенциала педагогов, детей и родителей, выдвижение новых свежих идей и направлений иноязычной работы со старшими дошкольниками, что способствует сплочению творческого коллектива детского сада, установлению позитивной и доброжелательной атмосферы, совершенствованию деятельности организаций-социальных партнеров ДОО, проведению насыщенных, интересных и веселых мероприятий, расширение материально-технической и методической базы образовательных организаций.

Перспективность данного исследования очевидна: теория и практика иноязычного образования с детьми старшего дошкольного возраста требуют апробации через создание специальных курсов подготовки студентов в рамках профильных программ педагогического направления: «Дошкольное образование», «Иностранный язык», курсов повышения квалификации педагогов дополнительного образования детей, преподавателей вуза, методистов раннего обучения иностранному языку.

Литература:

1. Бурмирова И.В. Сетевое взаимодействие как одна из эффективных инновационных форм методической работы с педагогами ДООУ [Электронный ресурс] / И.В. Бурмирова // Молодой ученый. - 2016. - № 12(6). - С. 17-22. - Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/116/31997/>
2. Демидова Н.И. Проектирование работы по взаимодействию дошкольной образовательной организации и семьи: учебно-методическое пособие / Н.И. Демидова, Н.Б. Полковникова. - М.: МГПУ, 2017. - 76 с.
3. Джалалова А. Семейная языковая политика и двуязычное образование / А. Джалалова, Н. Зорина, И. Костюкевич, А. Бурса и др. // Многоязычие и среда; под ред. Е.Ю. Протасовой. - Berlin: Retorika, 2017. - С. 8-45.
4. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями: пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Т.Н. Доронова. - М.: Просвещение, 2002. - 120 с.
5. Зацепина М.Б. Игровые формы и методы обучения и развития детей дошкольного возраста на основе использования информационно-коммуникативных технологий и средств обучения /
- М.Б. Зацепина, Т.Н. Зюзина // Педагогическое образование и наука. - 2018. - № 3. - С. 69-72.
6. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б.Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - М., 1976. - С. 85.
7. Майер А.А. Партнерство семьи и детского сада: новые горизонты / А.А. Майер, Л.Л. Тимофеева // Детский сад: теория и практика. - 2013. - № 10. - С. 34-44.
8. Матвиенко Л.М. Ранее обучение детей иностранному языку: теория и практика / Л.М. Матвиенко // Концепт. Научно-методический электронный журнал. - 2018. - № 6. - С. 346-357.
9. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность [Электронный ресурс]; под ред. А.А. Миролубова. - Обнинск: Титул: 2010. - 464 с. - Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5769616/>
10. Мурзина Н.П. Взаимодействие педагогов и родителей: противостояние или согласие, или время объединять усилия / Н.П. Мурзина // Начальная школа плюс До и После. - 2013. - № 4. - С. 9-14.
11. Муродходжаева Н.С. Педагогика игры. Лингвокультурологический аспект / Н.С.

Муродходжаева. – Saarbruken: LAP LAMBERT, 2014. – 220 с.

12. Никитенко З.Н. Начинаем изучать английский язык: учебное пособие для дошкольников и младших школьников / З.Н. Никитенко. – М.: Просвещение, 2011. – 112 с.

13. Протасова Е.Ю. Обучение дошкольников иностранному языку. Программа «Little by little» / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. – М.: Карапуз-Дидактика, 2009. – 80 с.

14. Рублева Ю.Ю. Сущность педагогического взаимодействия как фактора развития всех участников воспитательно-образовательного процесса [Электронный ресурс] / Ю.Ю. Рублева // Мир науки. - 2016. – Т. 4. – № 3. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/43PDMN316.pdf>

15. Савенков А.И. Технологии проведения мониторинга основных образовательных программ дошкольного образования основным положениям ФГОС ДО / А.И. Савенков, А.Н. Ганичева, Н.С. Муродходжаева, О.В. Цаплина, Н.Б. Полковникова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2019. – № 3. – С. 49-62.

16. Скоролупова О.А. Введение ФГОС дошкольного образования: Разработка Образовательной программы ДОУ / О.А. Скоролупова. – М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2014. – 172 с.

17. Скударева Г.Н. Современные представления об общественном участии в российском образовании [Электронный ресурс] / Г.Н. Скударева // Вестник Костромского государственного университета. – 2016. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-predstavleniya-ob-obschestvennom-uchastii-v-rossiyskom-obrazovanii>

18. Солдатенко К.Ю. Формирование у старших дошкольников иноязычных коммуникативных умений в условиях взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей / К.Ю. Солдатенко, С.И. Карпова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. - 2019. - Т. 18. - № 39. – С. 74-82.

19. Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим [Электронный ресурс]. – М.: ТЕЗАУРУС. - 2013. – Режим доступа: http://kgo.ucoz.ru/distant/sbornik_bim.pdf

References:

1. Burmistrova I.V. Network interaction as one of the effective innovative forms of methodical work with teachers of pre-school educational institutions [Electronic resource] / I.V. Burmistrova // Young Scientist. - 2016. - № 12(6). - S. 17-22. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/116/31997/>

2. Demidova N.I. Designing work on the interaction of a pre-school educational organization and a family: teaching aid / N.I. Demidova, N.B. Polkovnikov. - M.: MGPU, 2017. - 76 p.

3. Jalalova A. Family language policy and bilingual education / A. Jalalova, N. Zorina, I. Kostyukevich, A. Bursa, etc. // Multilingualism and the environment; ed. E.Yu. Protasova. - Berlin: Retorika, 2017. - S. 8-45.

4. Doronova T.N. Interaction of a pre-school institution with parents: a guide for employees of pre-school educational institutions / T.N. Doronova. - M.: Education, 2002. - 120 p.

5. Zatsepina M.B. Game forms and methods of teaching and development of pre-school children based on the use of information and communication technologies and teaching aids / M.B. Zatsepina, T.N. Zyuzina // Pedagogical education and science. - 2018. - № 3. - P. 69-72.

6. Lomov B.F. Communication and social regulation of an individual's behavior / B.F. Lomov // Psychological problems of social regulation of behavior. - M., 1976. - S. 85.

7. Mayer A.A. Family and kindergarten partnership: new horizons / A.A. Mayer, L.L. Timofeeva // Kindergarten: theory and practice. - 2013. - № 10. - S. 34-44.

8. Matvienko L.M. Earlier teaching children a foreign language: theory and practice / L.M. Matvienko // Concept. Scientific and methodical electronic journal. - 2018. - № 6. - P. 346-357.

9. Methodic of teaching foreign languages: traditions and modernity [Electronic resource]; ed. A.A. Miroyubov. - Obninsk: Title: 2010. - 464 p. - Access mode: <https://studfiles.net/preview/5769616/>

10. Murzina N.P. Interaction of teachers and parents: opposition or consent, or time to unite efforts / N.P. Murzina // Primary school plus Before and After. - 2013. - № 4. - S. 9-14.

11. Murodkhodzhaeva N.S. Game pedagogy. Linguo-culturological aspect / N.S. Murodkhodzhaeva. - Saarbruken: LAP LAMBERT, 2014. - 220 p.

12. Nikitenko Z.N. We are starting to learn English: a textbook for preschoolers and younger students / Z.N. Nikitenko. - M.: Education, 2011. - 112 p.

13. Protasova E.Yu. Teaching pre-schoolers a foreign language. Little by little program / E.Yu. Protasova, N.M. Homeland. - M.: Karapuz-Didactica, 2009. - 80 p.

14. Rubleva Yu.Yu. The essence of pedagogical interaction as a factor in the development of all participants in the educational and educational process [Electronic resource] / Yu. Yu. Rubleva // World of Science. - 2016. - Т. 4. - № 3. - Access mode: <http://mir-nauki.com/PDF/43PDMN316.pdf>

15. Savenkov A.I. Technologies for monitoring the main educational programs of pre-school education to the main provisions of the Federal State Educational Standard of Pre-school education / A.I. Savenkov, A.N. Gancheva, N.S. Murodkhodzhaeva, O. V. Tsaplin, N.B. Polkovnikova // Preschooler. Methodology and practice of education and training. - 2019. - № 3. - S. 49-62.

16. Skorolupova O.A. Introduction of the Federal State Educational Standard of Preschool Education: Development of the Educational Program of the Pre-school education / O.A. Skorolupova. - M.: Publishing house "Scriptorium 2003", 2014. - 172 p.

17. Skudareva G.N. Modern ideas about public participation in Russian education [Electronic resource] / GN. Skudareva // Mesenger of the Kostroma State University. - 2016. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-predstavleniya-ob-obschestvennom-uchastii-v-rossiyskom-obrazovanii>

18. Soldatenko K.Yu. Formation of foreign language communication skills at older pre-schoolers in the context of interaction of a pre-school educational organization with

a family / K.Yu. Soldatenko, S.I. Karpova // Psychological and pedagogical journal Gaudeamus. - 2019. - Т. 18. - № 39. - S. 74-82.

19. Theory and practice of teaching foreign languages: traditions and innovations: Collection of articles of the international scientific-practical conference in memory of the academician of the Russian Academy of Education Inessa Lvovna Bim [Electronic resource]. - М.: THESAURUS. - 2013. - Access mode: http://kgo.ucoz.ru/distant/sbornik_bim.pdf

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Солдатенко Ксения Юрьевна (г. Орехово-Зуево, Россия), старший преподаватель кафедры теории и методики начального и дошкольного образования факультета начального образования, Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ), e-mail: Ksusha24061989@yandex.ru

Муродходжаева Наталья Сергеевна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (МГПУ), e-mail: murodhodjaeva@yandex.ru



Социальная педагогика

УДК 376.42

**Эффект занятий искусством в социальных учреждениях:
социализация воспитанников и профилактика
профессионального выгорания педагогов**

**The effect of art classes in social institutions: pupils' socialization,
and prevention of teachers' professional burnout**

Стукалова О.В., *Российский университет дружбы народов, Благотворительный фонд содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», stukalova@obrazfund.ru*

Михайлина Е.В., *ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», elena_mikhailina@bk.ru*

Береговая Е.Б., *Благотворительный фонд содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», Совет при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере, bereg444@mail.ru*

Stukalova O., *Peoples' Friendship University of Russia, Lifestyle Charitable Foundation for Promotion of Social and Cultural Initiatives and Guardianship, stukalova@obrazfund.ru*

Mikhailina E., *Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education, elena_mikhailina@bk.ru*

Beregovaya E., *Charitable Foundation for the Promotion of Social and Cultural Initiatives and Guardianship "Way of Life", Council under the Government of the Russian Federation on Guardianship in the Social Sphere, bereg444@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.032

Статья выполнена в рамках социального проекта Благотворительного фонда «Образ жизни» при поддержке гранта Благотворительного фонда «Абсолют-помощь» «Социализация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, средствами искусства» (на примере ДДИ, СРЦ и профессиональных семей Московской и Калужской областей).

Ключевые слова: *творчество, художественно-творческая деятельность, искусство, дети с ограниченными возможностями, дети с умственной отсталостью, социализация, воспитание, детский дом-интернат, виды искусства, профессиональное выгорание.*

Keywords: *creativity, artistic and creative activity, art, children with disabilities, children with mental retardation, socialization, upbringing, orphanage, arts, professional burnout.*

Аннотация. *Статья посвящена актуальной проблеме социализации детей с ограниченными возможностями здоровья – в контексте проекта, который описан в статье, это дети с умственной отсталостью, проживающие в закрытых домах-интернатах, или проходящие обучение в реабилитационном центре. По мнению авторов статьи, способствовать успешной социализации таких детей могут специально организованные для них занятия различными видами искусства. В статье проанализирован педагогический потенциал искусства в вопросах социализации детей, имеющих множественные нарушения развития, в том числе умственную отсталость. Показан дополнительный эффект занятий искусством – профилактика профессионального выгорания педагогов. Материалы статьи отражают практический опыт реализации проекта «Социализация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, средствами искусства» (на примере ДДИ, СРЦ и профессиональных семей Московской и Калужской областей), пилотными площадками которого являются 3 учреждения.*

Abstract. *The article is devoted to the urgent problem of socialization at children with disabilities – in the context of the project described in the article, these are children with mental retardation living in closed boarding houses, or undergoing training in a rehabilitation center. According to the scientific belief of authors of the article, classes in various types of art specially organized for them can contribute to the successful socialization of such children. The article analyzes the pedagogical potential of art in the issues of children's socialization with multiple developmental disorders, including mental retardation. An additional effect of art classes is shown – the prevention of professional burnout of the teachers. The materials of the article reflect the practical experience of the implementation of the project "Socialization of children in difficult life situations by means of art" (based on the example of pre-school educational institutions, rehabilitation centre and professional families of the Moscow and Kaluga regions), the experimental bases of which are 3 institutions.*

Введение. В рамках реализации проекта «Социализация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, средствами искусства» (на примере ДДИ, СРЦ и профессиональных семей Московской и Калужской областей)», который осуществляется БФ «Образ жизни» при поддержке БФ «Абсолют–помощь» в период с сентября 2020 по июль 2021 г., организованы онлайн и очное обучение педагогов и детей – воспитанников детских домов-интернатов и реабилитационного центра на занятиях различными видами искусства и художественно-творческой деятельности.

Идея проекта основывается на следующих положениях:

1. Искусство и сам процесс художественно-творческой деятельности обладают мощным психологическим эффектом, эмоциональным, раскрепощающим и обогащающим.

2. Социализация средствами искусства включает в себя не только освоение и принятие культуры, но и включение в практическую деятельность, применение навыков взаимодействия. Основной функцией социализации в этом случае становится всестороннее вхождение растущего человека в мир, в общность людей, возможность взаимодействия с ними.

3. Занятия творчеством являются весьма эффективным способом решения личностных проблем, в том числе профессионального выгорания педагогов и работников социальных учреждений. Для детей же, имеющих нарушения развития – и в том числе, ментальные нарушения, творчество обладает большим потенциалом с точки зрения создания альтернативной коммуникации, организации досуговой деятельности, психоэмоционального развития [1], самоконтроля и развития эмоционально-волевой регуляции, повышения их коммуникативной и социальной компетентности.

4. Также занятия творчеством могут быть использованы и в реабилитационных процессах для развития моторных навыков, речи и других высших психических функций.

Важно отметить, что при организации художественно-творческой деятельности воспитанников с умственной отсталостью самым естественным способом, помимо прямого обучения, является игра. Игра в творчество, игра и драматизация с использованием результатов творческой деятельности и пр., это значительно расширяет арсенал методик, применяемых в педагогической практике для расширения социального опыта воспитанников социальных учреждений. Посредством игры, театрального действия на занятия можно привносить ситуации, возникающие в реальной жизни, обучать детей навыкам общения и взаимодействия с другими людьми, прорабатывать эмоционально сложные моменты, сбрасывать излишнее напряжение и тревожность.

Исходя из данных положений, мы утверждаем, что именно занятия различными видами искусства и освоение практик художественно-творческой деятельности могут быть выбраны как приоритетные для решения проблемы социализации детей с ОВЗ – и в частности, с умственной отсталостью [1]. Данная задача является актуальной и поддерживается основными государственными документами [4].

Материалы и методы. Опорная база проекта «Социализация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, средствами искусства» (на примере ДДИ, СРЦ и профессиональных семей Московской и Калужской областей)»:

1. Государственное казенное учреждение Калужской области «Полотняно-Заводской детский дом-интернат для умственно отсталых детей».

2. ГБУ КО «Обнинский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Доверие».

3. Государственное бюджетное стационарное учреждение социального обслуживания Московской области «Уваровский детский дом-интернат для умственно отсталых детей».

Цель проекта – содействие успешной социализации детей с ОВЗ. Однако, для того,

чтобы ее достичь, необходимо было уже на первом этапе проекта решить следующие задачи:

1. Максимальное вовлечение педагогов в процесс обучения и творчества.

2. Максимальное вовлечение и заинтересованность в занятиях самих воспитанников.

3. Снятие негативных последствий социальной изоляции, основными из которых являлись эмоциональное выгорание у педагогов и работников учреждений и повышенная тревожность у воспитанников.

Проект направлен на внедрение и оценку эффективности трехуровневой модели сопровождения социализации детей в трудной жизненной ситуации средствами искусства, которая содержит целевой, организационно-содержательный и оценочно-результативный блоки.

Педагоги и воспитанники учреждений осваивают различные художественные практики: кинетический песок, мокрое валяние, музыкальное исполнительство, вокал, ритмику, основы занятия балетом, анимацию, изобразительную деятельность, бумагопластику, актерские технологии, плетение из бумажной лозы. Педагоги учреждений также слушают лекции по сказкотерапии, возможностям искусства в преодолении профессионального выгорания и деформации, проходят тренинги по курсу «Смысл профессии», участвуют во встречах в рамках Творческой гостиной, посвященных теме людей с ментальными нарушениями в искусстве.

В настоящее время в проекте принимают активное участие (т.е. посещают 85% он-лайн занятий и занятий в очном формате) 97 педагогов, которые передают свои знания 560 воспитанникам. Среди педагогов – руководители учреждений, методисты, учителя-дефектологи, педагоги дополнительного образования, логопеды, психологи, а также воспитатели.

Результаты и их обсуждение. Первая задача была успешно решена за счет специальной организации он-лайн занятий для педагогов, они были максимально насыщенными и практико-ориентированными. С одной стороны, на них подробно рассказывались и показывались методы, формы и виды работы с детьми с различными нарушениями развития. С другой стороны, сами педагоги непосредственно в процессе обучения имели возможность создавать свои произведения, будь то изобразительное искусство, театр или хореография. Такая организация позволила постепенно подключать к занятиям воспитанников ДДИ из числа наиболее

активных, что способствовало сотворчеству сотрудников социальных учреждений и детей с ОВЗ. При этом важный акцент всеми ведущими курсы преподавателями был сделан на свободе творчества и творца, будь то педагог, сотрудник социального учреждения, или воспитанник. Это создало почву для возникновения между ними совершенно иных отношений, субъект-субъектных. Тогда как раньше эти отношения носили совершенно другой характер и более тяготели к субъект-объектным, где педагоги решали за воспитанников, что, как и когда они будут делать, тем самым частично лишая ребят субъектности, что, в свою очередь, плохо сказывалось на процессе их социализации.

Вовлеченность педагогов в творчество, раскрытие исцеляющего, катарсического потенциала искусства и художественной деятельности позволили многим из них преодолеть проблемы, возникшие из-за профессионального выгорания и в целом неблагоприятной психологической обстановки, связанной с неизвестностью в период эпидемии. У работников социальных учреждений не только повысилась стрессоустойчивость и общий фон настроения, но и появился стимул к работе за счет включения в нее самых разных видов искусства, разнообразия новых методов и форм работы с ребятами на занятиях творчеством.

Практико-ориентированность курсов способствует возникновению живого интереса педагогов к художественно-творческой деятельности и максимального ее включения ими на всех видах занятий с воспитанниками как в обучении, так и в досуговой деятельности [9]. Именно такая организация одновременного обучения педагогов и непосредственного их творчества стала наиболее привлекательной для слушателей проекта и позволила привлечь к нему не только педагогов из пилотных площадок, но и педагогов из других социальных учреждений (это, например, Жиздринский ПНИ – Калужская область).

Ценным также оказалось то, что после интенсивного обучения (72 часа занятий) сотрудники социальных учреждений стремились как можно быстрее и полнее реализовать те знания, которые получили, таким образом, была решена вторая задача – максимальное вовлечение воспитанников социальных учреждений в творческую деятельность. Педагоги на основе полученных знаний самостоятельно организовывали занятия для своих воспитанников, таким образом, художественно-творческой деятельностью и занятиями творчеством оказались охвачены практически все

воспитанники социальных учреждений, за исключением самых тяжелых. За счет этого была решена вторая задача – вовлечь максимальное количество воспитанников ДДИ и ЦСР в художественно-творческую деятельность.

Педагогический потенциал искусства и принципы, реализуемые на занятиях, позволили создать атмосферу принятия и безоценочного отношения, что, в свою очередь, способствовало раскрытию творческого потенциала каждого занимающегося, определению зоны его ближайшего развития и опоре на занятиях на возможности и индивидуальность каждого, будь то педагог или воспитанник, а не на ограничения: внешние или внутренние [7]. Средства художественного творчества предоставляют особому ребенку возможность для выражения деструктивных чувств в социально приемлемой манере, понижая раздражение/отчаяние/агрессию или ликвидируя его полностью. Независимо от темы работы и от методики, практики творческая деятельность позволяет особому ребенку выйти из состояния зажатости.

Важно подчеркнуть, что если мы исходим из ограничений, то, естественно, купируются в значительной степени сам творческий процесс и свобода, присутствующая в нем. Появляется желание сделать правильно, по инструкции, а вместе с этим страх не справиться, это губительно действует на творчество в целом и на самих обучающихся в частности. Этим убивается сама идея творческого самовыражения индивидуальности человека через искусство. Если же мы исходим из потенциала и возможностей, которые у всех нас безграничны, просто в большинстве случаев, мы не подозреваем об этом, то тогда происходят настоящие открытия и создание высокохудожественных произведений детьми, имеющими очень тяжелые нарушения в развитии.

Такой подход изменил представление педагогов, в первую очередь, о себе и своих возможностях в работе с воспитанниками, расширил и обогатил арсенал их педагогических средств и приемов в работе с детьми. Это способствовало снижению тревожности на занятиях, повышению интереса со стороны всех участников к совместным занятиям творчеством. Дети с умственной отсталостью и другими ограниченными возможностями здоровья получили возможность для самовыражения путем реализации своих творческих задумок, многие из произведений, созданных детьми самостоятельно, имели явную художественную ценность. Впервые они осознали себя полноценными участниками творческого процесса. Это, в свою очередь,

придало им уверенности в своих силах, они стали более активными и в других областях жизни и деятельности. Этот факт свидетельствовал о большом социальном эффекте проекта именно для воспитанников социальных учреждений.

Проект доказывает, что невозможность выразить свои переживания, например, в игре, как это происходит у обычных детей, приводит к возрастанию эмоционального напряжения, как следствие, к возникновению поведенческих проблем. Это становится значительным препятствием в развитии ребенка. Многие дети не имеют возможности проявлять и реализовывать свои творческие способности, это зависит в первую очередь от того, что нет включения ребенка в активную деятельность, нет контакта с окружающими [6]. Задача педагога состоит в том, чтобы создать максимально благоприятные условия для развития творческих способностей каждого ребенка на основе индивидуального подхода [2]. А это значит, что необходимо развивать эстетические чувства и представления, мышление и воображение, формировать эмоциональную отзывчивость, развивать способности к сопереживанию и творческой созидательной деятельности.

Именно на это обращали внимание все педагоги, принявшие участие в 1-й Межрегиональной научно-практической отчетной конференции проекта «Когда все искусства вместе...», которая состоялась в онлайн формате 28 декабря 2020 года.

Таким образом, третья задача – снятие негативных последствий социальной изоляции, основными из которых являлись эмоциональное выгорание у педагогов и работников учреждений и повышенная тревожность у воспитанников, – также была успешно решена в рамках работы проекта. Эта проблема стояла очень остро, в связи с тем, что в большинстве случаев, воспитанники социальных учреждений очень сильно эмоционально связаны с теми людьми, с которыми они взаимодействуют. В данном случае, это работники социальных учреждений, от их эмоционального и психологического состояния зависит, в каком состоянии будут воспитанники [3]. Ребята с ОВЗ, особенно дети с умственной отсталостью и другими ментальными нарушениями, воспитывающиеся в учреждениях закрытого типа, чрезвычайно чувствительны и легко заражаются эмоциями и переживаниями других людей [5].

Все это приводит к тому, что в период эмоциональной нестабильности большинства педагогов и работников в социальных учреждениях на фоне социальной изоляции их

подопечные также испытывают подавленность и негативные эмоции, что не способствует развитию у них социальных и коммуникативных навыков. Т.к. находясь в плохом или подавленном настроении, эти дети чаще капризничают, отказываются от деятельности и общения, замыкаются в себе и т.д.

Совместные занятия творчеством, радость от процесса, своих успехов, взаимодействия с другими ребятами и педагогами снимают эту проблему. У педагогов появляется ресурс, они становятся более стабильными, а вслед за ними становятся стабильными и более позитивными дети.

Создание продуктов творческой деятельности, их представление в социальных сетях, а также на выставках, организованных в учреждениях, способствовало повышению самооценки детей, развитию эмпатии как одного из проявлений поддержки и одобрения творчества других [8]. В процессе обучения педагогам было рассказано и показано, какие виды педагогических ситуаций можно создавать на занятиях творчеством для обучения детей коммуникативным и социальным навыкам.

Это и совместное творчество в парах или большой группе, взаимное оценивание работ друг друга, высказывание поддержки и одобрения, создание дефицита чего-либо для стимуляции общения детей друг с другом и многое другое. Все эти знания апробировались педагогами на занятиях, что дало мощный толчок для развития социальной и коммуникативной компетентности их воспитанников. Поскольку занятия творчеством являлись для детей очень желанными, они стремились на них попасть, спрашивали, когда будут занятия и какие, то даже такие интервенции в ход занятия со стороны педагогов воспринимались детьми положительно. Они с удовольствием взаимодействовали в группе, делились друг с другом, общались и поддерживали друг друга.

Благодаря особым методам и формам организации работы на занятиях, в том числе, максимальной детализации хода занятия, наглядной демонстрации манипуляций с инвентарем и предметами в ходе занятия, возможными вариантами выполнения итоговых произведений от самых простых до более сложных, в руках педагогов оказывался большой арсенал средств и методов работы с детьми с самыми разными нозологиями, в том числе и с тяжелыми множественными нарушениями развития. Это сделало возможным вовлечение всех детей в художественно-творческую деятельность и сотрудничество на занятиях.

Таким образом, на данном этапе, при подведении промежуточных итогов можно говорить о большом социальном эффекте от внедрения проекта «Социализация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, средствами искусства» (на примере ДДИ, СРЦ и профессиональных семей Московской и Калужской областей). Организуемые Благотворительным фондом «Образ жизни» при поддержке «Благотворительного фонда «Абсолют-помощь» занятия помогли педагогам и работникам социальных учреждений преодолеть последствия социальной изоляции детей, познакомили их с современными формами искусства и художественно-творческой деятельности, расширили арсенал средств, способов и методов работы с воспитанниками в рамках досуговой и учебной деятельности.

Благодаря вовлечению ребят в совместную с педагогами и другими детьми художественно-творческую деятельность у них появилась еще одна площадка для взаимодействия, что положительно сказывается на развитии их социальной и коммуникативной компетентности, способствует повышению уровня эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, а также творческому самовыражению. Это придает им больше уверенности в общении и взаимодействии с другими людьми, способствуя их успешной социализации [6].

Основные выводы:

– интеграция искусств и различных художественных практик является фундаментальным основанием для целостной успешной социализации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации – в том числе для детей с умственной отсталостью. Это обусловлено значительным потенциалом занятий искусством в развитии всех сфер личности, а также зрительного и слухового восприятия, воображения, памяти, саморегуляции, внимания, мелкой и крупной моторики, эстетического отношения к окружающему миру;

– включение в созидательную разнообразную по формам и технологиям художественно-творческую деятельность снижает риск социальной дезадаптации, направляет ребенка в трудной жизненной ситуации – воспитанника как детского дома-интерната, так и реабилитационного центра – к самореализации и самовыражению, активизирует позитивные эмоции, способствует конструктивной коммуникации. В целом, вовлечение в занятия искусством направляет ребенка на освоение навыков социализации, постижение

разнообразных нужных знаний об окружающей действительности;

– создаваемая на занятиях среда активно позволяет преодолеть эмоциональные зажимы, обрести опору во внутренних ресурсах, помочь интересному доверительному общению ребенка с окружающим миром; участие в создании различных авторских работ – особенно групповых – позволяет ребенку осознать свою необходимость, а в некоторых случаях самостоятельно оценить свои навыки в выполнении социально значимых арт-продуктов,

например, в подготовке праздника для всего учреждения, или открытки для педагога;

– важным социальным эффектом вовлечения в занятия искусством является профессиональное совершенствование педагогов – участников проекта. Как доказывает практика, их мотивация к освоению новых знаний и технологий педагогики искусства дает дополнительный ресурс преодоления профессиональной деформации и синдромов эмоционального выгорания [10].

Литература:

1. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости / Л.С. Выготский // Основы дефектологии. - СПб.: Лань, 2003. - С. 321-354.
2. Жгенти И.В. Профессиональное мастерство педагогов социальных учреждений: оценка динамики / И.В. Жгенти // Казанский педагогический журнал. – 2020. - № 1. – С. 47-52.
3. Куракина Т.В. Деятельность детских домов-интернатов по адаптации выпускников к самостоятельной жизни / Т.В. Куракина // Работник социальной службы. – 2010. – № 8. – С. 16-22.
4. Указ Президента РФ от 28 декабря 2012 г. № 1688 «О некоторых мерах по реализации государственной политики в сфере защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».
5. Хорошко Л.В. Психолого-педагогические особенности детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа [Электронный ресурс] / Л.В. Хорошко // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. – 2012. – № 2. – Режим доступа: // <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/ru/-gn12-02/408-a>
6. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. - 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 384 с.
7. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» / Б.П. Юсов. - М.: Спутник+, 2004. - 252 с.
8. Beirne-Smith, Mary, et al., eds. Mental Retardation. New York: Merrill, 1994.
9. Bekkerman P., Davydova A., Trifanova V., Scherbinina V. On some optimal conditions for professional and creative growth of young students on Artclasses // В сборнике: Economic and Social Development Book of Proceedings. Editors: Aleksander Maloletko, Natasa Rupcic, Zoltan Baracskaï, 2018. - P. 679-684.
10. Liebmann M. Art therapy for Groups: a handbook of themes, games and exercises. Cambridge, Boston & London: SHAMBALA, 2003.

References:

1. Vygotsky L.S. The problem of mental retardation / L.S. Vygotsky // Basics of defectology. – SP-b.: Lan, 2003. - S. 321-354.
2. Zhgenti I.V. Professional mastery of teachers of social institutions: assessment of dynamics / I.V. Zhgenti // Kazan Pedagogical Journal. – 2020. - № 1. - P. 47-52.
3. Kurakina T.V. Activity of orphanages-boarding schools for adoption of graduates to independent life / T.V. Kurakina // Social service worker. - 2010. - № 8. - S. 16-22.
4. Decree of the President of the Russian Federation of December 28, 2012 No. 1688 "On some measures to implement state policy in the field of protecting orphans and children left without parental care."
5. Khoroshko L.V. Psychological and pedagogical characteristics of children brought up in boarding-type institutions [Electronic resource] / L.V. Khoroshko // Modern science: Actual problems of theory and practice. - 2012. - № 2. - Access mode: // <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/ru/-gn12-02/408-a>
6. Elkonin D.B. Child psychology / D.B. Elkonin. – 4th ed., Erased. - M.: Publishing Center "Academy", 2007. - 384 p.
7. Yusov B.P. The relationship of cultural factors in the formation of modern artistic thinking in the educational field "Art" teacher / B.P. Yusov. - M.: Sputnik +, 2004. - 252 p.
8. Beirne-Smith, Mary, et al., eds. Mental Retardation. New York: Merrill, 1994.
9. Bekkerman P., Davydova A., Trifanova V., Scherbinina V. On some optimal conditions for professional and creative growth of young students on Art classes // Economic and Social Development Book of Proceedings. Editors: Aleksander Maloletko, Natasa Rupcic, Zoltan Baracskaï, 2018. - P. 679-684.
10. Liebmann M. Art therapy for Groups: a handbook of themes, games and exercises. Cambridge, Boston & London: SHAMBALA, 2003.

Сведения об авторах:

Стукалова Ольга Вадимовна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, доцент Центра дополнительного образования, Российский университет дружбы народов, Благотворительный фонд содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», e-mail: stukalova@obrazfund.ru

Михайлина Елена Владимировна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования, e-mail: elena_mikhailina@bk.ru

Береговая Елена Борисовна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, директор, Благотворительный фонд содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», Совет при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере, e-mail: bereg444@mail.ru



История образования

УДК 376.72

Модель подготовки учителей – билингвалов для восточной части Российской империи (опыт исторического анализа)

Model of training bilingual teachers for the Eastern part of the Russian Empire (experience of historical analysis)

Исхакова Р.Р., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», *isrezeda@yandex.ru*

Садыкова А.К., Таразский региональный университет им. М.Х. Дулати (Республика Казахстан), *asemakaznpu@mail.ru*

Iskhakova R., FSBEI of HE «Kazan National Research Technological University», *isrezeda@yandex.ru*

Sadykova A., Taraz Regional University named after M. H. Dulati (Republic of Kazakhstan), *asemakaznpu@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.033

Ключевые слова: модель билингвального образования, учителя-билингвалы, национальная и образовательная политика Российской империи, миссионерство.

Keywords: model of bilingual education, bilingual teachers, national and educational strategy of the Russian Empire, missionary work.

Аннотация. Актуальность статьи заключается в исследовании исторического потенциала системы билингвального образования, сложившейся в России в 80-е гг. XIX- нач. XX вв. в восточной части Российской империи. Цель статьи – выявить основные факторы, повлиявшие на формирование концепции двуязычного образования, создать теоретическую модель подготовки учителей-билингвалов; выявить социокультурное и социолингвистическое значение этой системы. Выявлены основные элементы этой модели; проведена их классификация. Определена роль видного педагога и миссионера Н.И. Ильминского в формировании концепции билингвального образования учителей нового типа. Предложена компетентностная характеристика учителя-билингвала; раскрыто значение учителей этого типа в развитии начального образования для нерусского населения восточных окраин России и в формировании этнокультурных процессов в регионе.

Abstract. The relevance of the article lies in the analysis of the historical potential of the system of bilingual education that developed in Russia in the 80-s of the XIX-beginning. XX centuries in the Eastern part of the Russian Empire. The purpose of the article is to identify the main factors that influenced the formation of the concept of bilingual education, to create a theoretical model for the training of bilingual teachers; to identify the socio-cultural and socio-linguistic significance of this system. The main elements of this model are identified and their classification is carried out. The role of a prominent teacher and missionary N.I. Ilminsky in the formation of the concept of bilingual education of teachers of a new type is determined. A competence characteristic of a bilingual teacher is proposed, and the importance of this type of teacher in the development of primary education for the non-Russian population of the Eastern suburbs of Russia and in the formation of ethno-cultural processes in the region is revealed.

Введение. В теории и практике современного образования билингвальное, полилингвальное обучение признается актуальным для многоэтничных государств, оно обеспечивает интеграцию в единое культурное пространство при сохранении самобытности собственных

культур. В современном образовательном пространстве сложилось несколько подобных моделей.

Оригинальная модель билингвальной начальной школы и связанных с ней педагогических учебных заведений сложилась в

восточной части Российской империи 80-е гг. XIX- нач. XX вв. под руководством православного миссионера и педагога Н.И. Ильминского. Деятельность Ильминского не раз была предметом изучения, его миссионерская практика привлекала внимание историков как в советские период, когда оценка его деятельности была негативной [3;5;7;16;18], так и в настоящее время, когда изучается его педагогическая система, включающая начальную школу и связанные с ней педагогические учебные заведения [1;9;10;11;15].

Авторами статьи на протяжении нескольких лет проводится комплексное исследование становления системы образования восточной части России, административным центром которой стало управление Казанского учебного округа. Территориально исследование охватывает Казанскую губернию и присоединенный в конце XVII в. к России Туркестанский край. В центре внимания оказались процессы, происходящие в сфере народного образования, с ними связаны вопросы миссионерской практики и, в конечном счете, формирования единого идеологического пространства. Определяющим фактором стала деятельность Ильминского, разработанные им методы и частные методики, организация учебного процесса, образовательного пространства обучения населения этой части империи. Несмотря на неоднородность этнических и конфессиональных характеристик учащихся, им были выработаны общие подходы к изучению русского языка как базового принципа обучения, показавшие свою эффективность. Со времени присоединения Казанского края коренное население: татары-мусульмане, язычествующие чуваша, марийцы, мордва стали объектом вовлечения в единое конфессиональное, культурное пространство. Одним из механизмов стала миссионерская практика, однако до Ильминского она не имела какого-нибудь заметного сущностного результата: факт крещения еще не означал полноценного вхождения в православие. Еще сложнее дело обстояло с насильственным обращением в православие татар-мусульман.

Туркестанский край также имел свои особенности. В северных районах было велико влияние татарских мулл и, следовательно, татарского вероучения, а в степной части края господствовал языческий культ. Проблемы этнокультурного вхождения казахов в российское пространство были предметом дискуссии, в основном, они сводились к двум полярным позициям. Видный деятель народного образования, знаток ислама, директор

Ташкентской учительской семинарии в 1880-е гг. М.А. Миропиев считал, что в этом регионе только принятие православия будет способствовать противостоянию распространения ислама, начальное образование следует организовать по типу русских школ [12, с.128]. Ч. Валиханов, ученый-ориенталист, в эти годы был ярким противником просвещения казахской степи через ислам, но при этом считал, что основным механизмом просвещения должно стать светское образование [4, с.71].

Проводимое исследование позволяет сделать наблюдения и сформулировать выводы о становлении системы образования и о преемственности начального и связанного с ним педагогического образования в современной России и Республике Казахстан.

Цель исследования: выявить основные факторы, повлиявшие на формирование концепции двуязычного образования, создать теоретическую модель подготовки учителей-билингвалов; выявить социокультурное и социолингвистическое значение этой системы.

Материалы и методы исследования. Применялся системный анализ факторов – этнокультурных, конфессиональных, национальная политика в целом, и в частности, общее состояние миссионерской практики и место в ней задач начального образования и т.д.; использовались также ретроспективный и сравнительный методы. К исследованию привлечен широкий круг источников, архивных и опубликованных, позволяющих создать объективную картину формирования сети учебных заведений и учительского корпуса учителей начальных школ, способных преподавать на родном и русском языках для населения востока России.

Результаты. В изучаемый период в стране шел процесс становления массовой народной школы, когда пришло понимание, что образование является важнейшим фактором прогресса. При этом важным вопросом для окраинных регионов Российской империи был язык обучения. Введение в учебный процесс родного языка учащихся стало революционной и передовой идеей, обеспечивший эффективность билингвального обучения.

Российская империя, как полиэтничная, поликонфессиональная страна, требовала гибкого подхода к национальной политике в сфере национального образования, особенно на уровне начальной школы.

Очевидно, что указанные факторы имели как прямое влияние на изучаемое явление, так носили и неявный характер, но также оказали влияние на

создание концепции и затем оказали влияние на формирование динамической модели билингвальной подготовки учителей, сформировавшейся с середины XIX в. до 1917 г.

Рассмотрим основные элементы модели. Прежде всего, язык обучения. Этнолингвистическая ситуация в изучаемом регионе требовала не только гибкого подхода к языку начального обучения, но и выработки общих принципов, актуальных для различных регионов страны. Целый ряд этносов – чувашский, марийский, удмуртский, мордовский не имели собственной письменности, в восточной части империи – велико было влияние исламского вероучения и образования.

Основным официальным документом, регламентирующим начальное образование национальных окраин империи, были принятые Министерством народного просвещения в 1870 г. «Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев» [17, с.42-45]. Для подготовки учителей для школ, работающих по этим «Правилам», были открыты к концу изучаемого периода 64 учительские семинарии, несколько из них получили особый статус, они были расположены в губерниях с компактным проживанием нерусского населения. Казанская Центральная крещено-татарская школа, Казанская учительская семинария, Чувашская учительская семинария; специально ориентированы на неправославный контингент обучающихся Туркестанская, Верненская и Ташкентская учительские семинарии, а также Эстляндская, Курляндская, Эриванская, Варшавская и др. [13, с.1236-1276].

Введение родного языка учащихся как языка преподавания стало эффективной новацией, оно модернизировало действующие идеологические стереотипы. В культурно-идеологических представлениях того времени русский язык был основой русского самосознания и православия (Ю.Ф. Самарин, И.С. Аксаков), а православие являлось основой российской государственности, следовательно, принявшие православие становились русскими. Объективно, обучение на национальном языке давало возможность сохранения национального языка и идентичности.

В 1860-е гг. Ильминский поступил на службу в Оренбургскую пограничную Комиссию. Пограничная комиссия была органом российской администрации, ведавшим практически всеми вопросами по вхождению Малой Орды в состав Империи, осуществляя административную и судебную власть, параллельно решались вопросы культурной ассимиляции через открытие школ для детей-казахов.

В силу особенностей своего характера и профессионального интереса Ильминский взялся за работу. Он обнаружил, что в казахской степи благодаря покровительству исламу в России, большое религиозное и общественное влияние имели поволжские муллы-татары, а в контактах с населением власти повсеместно использовали татарский язык.

Будучи человеком с, безусловно, тонким филологическим чутьем, он отметил, что татарский язык не отражал фонетики казахского языка, искажал диалекты. Создание адекватного выражения языка графически он посчитал основой для создания казахской письменности.

В этот период у него появляется ряд идей, передовых для того времени. Для передачи киргизского языка было два варианта; либо арабский алфавит, либо кириллица с дополнениями, отражающими особенности киргизского языка. Решая этот вопрос, в том числе в политическом ключе, он считал, что необходимо сохранять «природный» язык народа, что вызовет доверие населения к властям.

Спустя несколько лет, будучи директором Казанской учительской семинарии в 1876 г., он писал Попечителю Казанского учебного округа: «Желательно, чтобы переводчиками и толмачами при всем киргизском управлении непременно были природные киргизы или русские, и в официальных бумагах употреблялся бы обязательно природный киргизский язык. Это могло бы сильно содействовать упрочению киргизского языка и русского алфавита в начальных степных школах» [8;15]. Таким образом, понимание необходимости билингвальности учителей как важной профессиональной компетенции стало результатом развития народного образования и изменения вектора национальной политики и официальной идеологической доктрины.

В начальных школах системы Ильминского дети первоначально учились на родном языке, используя азбуки и учебники, написанные русским алфавитом. С постепенным освоением русского языка они продолжали образование на русском и родном языках.

Следующим элементом модели подготовки учителей – билингвалов для национальных школ является вопрос о методах обучения. При разработке учебного плана для билингвального обучения учитывались следующие параметры: языковая ситуация в семье, в ближайшем окружении, личное жизненное пространство.

Господствующими методами педагогической подготовки в этот период были теоретическая подготовка по предметам начальной школы и,

собственно, обучение педагогике и педагогическая практика. Вместе с поурочным обучением русскому языку, в семинариях системы Ильминского формировалась своеобразная языковая среда, когда русские воспитанники проживали в интернатах (*учебные заведения этого типа были закрытыми – Р.И.*) вместе с теми, кто пока слабо владел русским, при этом учащиеся «довольно быстро усваивали русскую речь» [6, с.188].

Условием подготовки учителя была социализация личности. В этот период нерусские народы находились на периферии общественного и культурного развития. Поступая в учительскую семинарию, учащиеся покидали привычную социальную среду и попадали в закрытые учебные заведения, где были созданы благоприятные условия для усвоения новых норм поведения, социальных установок, форм поведения и общения.

Теоретическая педагогическая подготовка была сопряжена с постоянной педагогической практикой. При всех учительских семинариях были учреждены образцовые училища, причем отметим, что на педагогическую подготовку и практику отводились в разные годы до половины учебного времени [1;2]. Теоретическая подготовка сочеталась с основательной подготовкой не только к будущей профессиональной деятельности, но и к реальной жизни. Так, анализ учебных программ Туркестанской учительской семинарии показывает, что кроме курса общеобразовательных предметов и курса педагогики «воспитанники семинарии упражнялись в ведении школьного дела в состоящем при семинарии образцовом училище», кроме того воспитанники «знакомятся с садоводством и огородничеством на отведенном для семинарии участке земля и изучают сапожное и столярное мастерство» [6, с.162]. Показательная деталь: зачем учителям знать садоводство, огородничество, сапожное и столярное дело, думается, дело в том, что их готовили учительствовать в восточных регионах с преобладающим кочевым населением, так что навыки в этих ремеслах они вполне могли распространять среди местного населения, что было важным фактором интеграции.

Определенной новацией в организации педагогических учебных заведений стало совместное обучение девушек и юношей. Раздельное обучение традиционно существовало в России во всех учебных заведениях. Только учительская профессия вплоть до революции 1917 г. была массовой для применения женского

труда. Женскими учебными заведениями в Казани являлись: Родионовский институт благородных девиц, епархиальные училища, земские школы для подготовки учительниц, все остальные – Учительский институт, университет, которые по факту готовили учителей и преподавателей, имели мужской контингент обучающихся.

Ильминский ввел в своих школах совместное обучение, всячески поддерживая женщин из простого народа, стремящихся к образованию. Он считал, что к женщинам-учительницам дети тянутся, они могут установить близкий контакт с детьми, не чувствовать себя оторванными от дома и родных. Первой учительницей начальной школы для детей-крещен стала крестьянка, выпускница Центральной-крещенской школы 15-летняя Феодора Гаврилова уроженка д. Никифорово Мамадышского уезда Казанской губернии. Она стала учить девочек грамоте по пособиям, привезенным из Казани, собирая вокруг себя девочек-крестьянок [14, с.22].

Привлечение к учительству женщин привело в школу девочек; был сломан сложившийся стереотип, согласно которому, в крестьянской среде к обучению девочек относились как к необязательному и нежелательному занятию. Как нам представляется, появление учительниц-носительниц родного языка детей и умеющих читать, писать, владеющих знаниями, вызывали доверие, меняли отношение к просвещению в крестьянской среде.

Для национальных окраин восточной части Российской империи языковой барьер был существенной проблемой во взаимоотношениях во многих ситуациях официального общения. Незнание русского языка было непреодолимым препятствием для возможностей изменения социального статуса.

Для учителя начальной «инородческой» школы билингвальность становится универсальной педагогической компетенцией. Учителя-билингвалы уверенно владели обоими языками и использовали их в зависимости от условий общения: в официальной обстановке, при взаимодействии с представителями власти, в учебных классах использовался русский язык, а родной – в обстановке быденного общения. Родной язык учащихся в устах учителя, на наш взгляд, являлся показателем солидарности, этнической и территориальной общности.

Основным признаком билингвального образования, действовавшего во второй пол. XIX-нач. XX вв., является равноправное использование двух языков в учебном процессе. Вместе с тем сформировавшаяся модель зависела

от многих переменных, куда вошли следующие факторы: родной язык учащихся, язык обучения и лингвистическая цель обучения. Учителя-билингвалы были одновременно носителями русского языка как языка большинства населения страны и языка меньшинства, т.е. этнической общности к которой они сами принадлежали. Представляется, что в процессе билингвального обучения не ставилась задача замены языка меньшинства на язык большинства, а он использовался как основное средство обучения.

Билингвальное обучение в этот период можно рассматривать как один из гуманитарных социально-педагогических подходов разрешения этнических и языковых противоречий и диспропорций этнокультурного развития России и ее национальных окраин, оно стало механизмом реализации социальных процессов, таких как: интеграция в общероссийское пространство, преодоление гендерного неравенства, которые способствовали преодолению барьеров межличностного и межэтнического взаимодействия, реализации индивидуальных потребностей обучающихся в социальном и культурном росте.

Кроме того, как показывает приведенный выше анализ формирования модели билингвального педагогического образования, язык и культура тесно вплетены друг в друга, язык, являясь частью и формой выражения культуры, актуализирует проблему более высокого порядка – передачи ценного практического опыта. В данном контексте мы имеем в виду, что учителя этой модели подготовки обладали и передавали знания и опыт новых форм хозяйствования и ремесла.

Заключение. Можно предположить, что основной учебной целью билингвального образования является не обязательно обучение русскому языку, а обучение понятиям, профессиональным знаниям и необходимым навыкам через родной и русский языки, обеспечивающие высокий уровень компетентности в русском языке и овладение содержательными знаниями. Таким образом, ясно, что русский язык должен быть приобретен через изучение содержания, так же как

содержание может быть изучено через язык. Очевидно, что особенностью двуязычного образования является наличие двух языков как средства обучения. Таким образом, каждый из них изучается не только как предмет, который не ограничивается изучением языка как системы.

Что касается подготовки учителей, то ее модель стала результатом реализации национальной политики, эмпирической практики образования и понимания происходящих процессов и здравого смысла ее автора.

Итак, основная цель билингвального педагогического образования заключается в том, что русский язык наряду с родным языком использовался как средство обучения и стратегии обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Более того, знания школьной программы развивались одновременно с улучшением языковых навыков учителей.

Познавательная деятельность осуществлялась в единстве языковой деятельности, а овладение предметом происходило одновременно с овладением средствами выражения на родном языке. Результаты исследования показали, что теоретико-методологическими основаниями концепции билингвального образования являются: личностно-ориентированная парадигма образования; прагматический подход как важнейшая психологическая концепция обучения; концепция межкультурного взаимодействия.

Следовательно, стратегической целью билингвального обучения было формирование у учителей общих, специальных и междисциплинарных профессиональных знаний и умений, обеспечивающих успешную профессиональную готовность к осуществлению профессиональной деятельности на родном и русском языках в сложных условиях межкультурной коммуникации.

Таким образом, отметим, что в процессе педагогической подготовки в педагогических учебных заведениях системы Ильминского формировались учителя с профессиональной компетенцией речевой коммуникации, обладающие знанием русского языка как языка межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Национальный архив Республики Казахстан. Ф. 95. Оп. 2. Д. 121.
2. Национальный архив Республики Казахстан. Ф. 127. Оп. 127. Д. 14,15.
3. Арапов Д.Ю. Система государственного регулирования ислама в Российской империи:

последняя треть XVIII - начало XX вв.: автореф. дис. ... д-ра ист. наук / Д.Ю. Арапов. – М., 2005. – 59 с.

4. Валиханов Ч.Ч. О мусульманстве в Степи / Ч.Ч. Валиханов // Собрание сочинений: в пяти томах. – Том 4. – Алма-Ата, 1985. – 461 с.

5. Горохов В.М. Реакционная школьная политика царизма в отношении татар Поволжья / В.М. Горохов. – Казань, Татгосиздат, 1941. - 260 с.
6. Граменицкий С. Краткая историческая записка об устройстве инородческого образования в Туркестанском крае / С. Граманецкий // Туркестанский сборник. Статьи и заметки из русских и иностранных газет. Т. 481. – Ташкент, 1908. - С. 162–182.
7. Днепров Э.Д. Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918-1977 гг. / Э.Д. Днепров. – М., 1979. - 446 с.
8. Ильминский Н.И. Из переписки по вопросу о применении русского алфавита к инородческим языкам / Н.И. Ильминский. - Казань: Тип. ун-та, 1883. - 47 с
9. Исхакова Р.Р. Педагогическое образование в Казанской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук / Р.Р. Исхакова. – Казань, 2000. – 440 с.
10. Кузьмин М.Н. Национальная школа России в контексте государственной образовательной и национальной политики / М.Н. Кузьмин. – М., 1997. – 301 с.
11. Лысенко Ю.А. Миссионерская деятельность Русской православной церкви в Казахстане: вторая

половина XIX - начало XX в.: автореф. дис. ... д-ра ист. наук / Ю.А. Лысенко. - Барнаул, 2011. - 51 с.

12. Миropиев М.А. О положении русских инородцев / М.А. Миropиев. – СПб.: Синод. тип., 1901. - 515 с.
13. Настольная книга по народному образованию. Законы, распоряжения, правила, инструкции, уставы, справочные сведения по школьному и внешкольному обучению народа: в 3-х т. – СПб., 1901. - 1568 с.
14. Никольский Н.В. Родной язык как орудие просвещения инородцев / Н.В. Никольский. - Казань, 1904. – 36 с.
15. Павлова А.Н. Система Ильминского и ее реализация в школьном образовании нерусских народов Востока России (в последней трети) / А.Н. Павлова. – Чебоксары: 2004. - 203 с.
16. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование России: историко-педагогические очерки / Ф.Г. Паначин. – М., - 215 с.
17. Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев. – СПб., 1869. – 552 с.
18. Эфиров А.Ф. Нерусские школы Поволжья, Приуралья и Сибири: Исторический очерк / А.Ф. Эфиров. – М.: Учпедгиз, 1948. – 278 с.

References:

1. National Archives of the Republic of Kazakhstan. F. 95. Op. 2.D. 121.
2. National Archives of the Republic of Kazakhstan. F. 127. Op. 127.D. 14.15.
3. Arapov D.Yu. The system of state regulation of Islam in the Russian Empire: the last third of the 18th - early 20th centuries: author. dis. ... Dr. East. sciences / D.Yu. Arapov. - M., 2005. - 59 p.
4. Valikhanov Ch.Ch. About Islam in the Steppe / Ch.Ch. Valikhanov // Collected works: in five volumes. - Volume 4. - Alma-Ata, 1985. - 461 p.
5. Gorokhov V.M. The reactionary school policy of tsarism in relation to the Tatars of the Pre-volga region / V.M. Gorokhov. - Kazan, Tatgosizdat, 1941. - 260 p.
6. Gramenitsky S. A brief historical note on the structure of foreign education in the Turkestan region / S. Gramenitsky // Turkestan collection. Articles and notes from Russian and foreign newspapers. T. 481. - Tashkent, 1908. - S. 162-182.
7. Dneprov E.D. Soviet literature on the history of schools and pedagogy of pre-revolutionary Russia. 1918-1977 biennium / E.D. Dneprov. - M., 1979. - 446 p.
8. Ilminsky N.I. From the correspondence on the use of the Russian alphabet to foreign languages / N.I. Ilminsky. - Kazan: Type. un-that, 1883. - 47 s.
9. Iskhakova R.R. Pedagogical education in the Kazan province in the second half of the XIX - early XX centuries: dis. ... Dr. ped. sciences / R.R. Iskhakova. - Kazan, 2000. - 440 p.

10. Kuzmin M.N. National school of Russia in the context of state educational and national policy / M.N. Kuzmin. - M., 1997. - 301 p.
11. Lysenko Yu.A. Missionary activity of the Russian Orthodox Church in Kazakhstan: the second half of the XIX - early XX century: author. dis. ... Dr. hist. sciences / Yu.A. Lysenko. - Barnaul, 2011. - 51 p.
12. Miropiev M.A. On the situation of Russian "aliens" (foreigners) / M.A. Miropiev. - SPb.: Synod. type., 1901. - 515 p.
13. Handbook on public education. Laws, orders, rules, instructions, statutes, reference information on school and out-of-school education of the people: in 3 volumes - SPb., 1901. - 1568 p.
14. Nikolsky N.V. Native language as a tool for educating foreigners / N.V. Nikolsky. - Kazan, 1904. - 36 p.
15. Pavlova A.N. Ilminsky's system and its implementation in the school education of non-Russian peoples of the East of Russia (in the last third) / A.N. Pavlova. - Cheboksary: 2004. - 203 p.
16. Panachin F.G. Pedagogical education of Russia: historical and pedagogical essays / F.G. Panachin. - M., - 215 p.
17. Collection of documents and articles on the education of foreigners. - SPb., 1869. - 552 p.
18. Efirov A.F. Non-Russian schools of the Pre-volga region, Urals and Siberia: Historical sketch / A.F. Efirov. - M.: Uchpedgiz, 1948. - 278 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Исхакова Резеда Рифовна (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры Социальной работы, педагогики и психологии КНИТУ(КХТИ), e-mail: isrezeda@yandex.ru

Садыкова Асем Кайратовна (г. Тараз, Казахстан), преподаватель Таразского регионального университета им. М.Х.Дулати, PhD докторант Казахского Национального педагогического университета им. Абая, e-mail: asemakaznpu@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК 159.9.072.432

Исследование взаимосвязи отношений привязанности и наличия элементов компьютерной зависимости у дошкольников

Investigation of the relationship between attachment relationships and the presence of elements of computer addiction in pre-schoolers

Кузнецова А.А., Московский гуманитарный университет, nastyadrozdova@mail.ru

Kuznetsova A., Moscow University for the Humanities, nastyadrozdova@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.034

Ключевые слова: дошкольный возраст, привязанность, элементы компьютерной зависимости.

Keywords: pre-school age, attachment, elements of computer addiction.

Аннотация. Данная статья является продолжением описания исследования, которое проводилось нами в 2018 году и было опубликовано в № 2 (133) Казанского педагогического журнала в 2019 году. В прошлой статье мы рассматривали взаимосвязь отношений привязанности с уровнем развития креативности в дошкольном возрасте. А в данной статье рассматривается продолжение исследования, где изучается проблема соотношения наличия элементов компьютерной зависимости и отношений привязанности в дошкольном возрасте. Целью статьи является представление и описание проведённого продолжения исследования, рассмотрение этапов исследования и его результатов. Данная работа проводилась на группе дошкольников, возраст которых составил от четырёх с половиной до пяти с половиной лет. Нами была сформулирована гипотеза о наличии связи между элементами компьютерной зависимости и отношениями привязанности в дошкольном возрасте. Исследование проходило на базе частного детского образовательного учреждения «Академика» в городе Реутов с использованием методик диагностики наличия элементов компьютерной зависимости и отношений привязанности на выборке более шестидесяти человек. Результаты исследования продемонстрировали подтверждение выдвинутой гипотезы о существовании взаимосвязи между наличием элементов компьютерной зависимости и отношениями привязанности в дошкольном возрасте. В данной статье приведены результаты исследования, а также описаны перспективы его использования в психологии и педагогике.

Abstract. This article is a continuation of the description of the study which we conducted in 2018 and was published in № 2 (133) of the Kazan Pedagogical Journal in 2019. In the latest article, we examined the relationship between attachment relationships and the level of creativity development in pre-school age. This article discusses the continuation of the study, which studies the problem of the correlation between the presence of elements of computer addiction and attachment relationships in preschool age. The purpose of the article is to present and describe the continuation of the study, review the stages of the study and its results. This work was carried out on a group of pre-schoolers whose age ranged from four and a half to five and a half years. We have formulated a hypothesis about the existence of a connection between the elements of computer addiction and attachment relationships in preschool age. The study was carried out on the basis of a private children's educational institution "Akademika" in the city of Reutov using methods for diagnosing the presence of elements of computer addiction and attachment relationships in a sample of more than sixty people. The results of the study have demonstrated confirmation of the hypothesis put forward about the existence of a relationship between the presence of elements of computer addiction and attachment relationships in pre-school age. This article presents the results of the study, as well as describes the prospects for its use in psychology and pedagogy.

Введение. Данное исследование является продолжением нашей работы, проведённой в 2018 году. Тогда нами была рассмотрена взаимосвязь уровня креативности и отношений привязанности в дошкольном возрасте. Итогом исследования стало подтверждение гипотезы: уровень развития креативности дошкольника связан с типом привязанности с близким взрослым. При надёжном типе привязанности ребенок может спокойно исследовать мир, получать поддержку своих новых решений и экспериментирования с миром. Именно в этом процессе и рождается креативность – создание нового продукта. С другой стороны, при ненадёжной привязанности мир в понимании ребёнка становится опасным или запрещённым, поэтому экспериментировать и создавать новый продукт ребёнку кажется небезопасным [10].

После этого мы продолжили наши исследования и начали изучение взаимодействия отношений привязанности и наличия элементов компьютерной зависимости у дошкольников. Именно эта часть нашего исследования и будет описана в данной статье.

В настоящий момент мобильные устройства (планшеты, телефоны и другие) прочно вошли в жизнь не только взрослых, но и детей. Большое количество дошкольников, начиная с 3-х – 4-х лет, легко и самостоятельно обращаются с мобильными устройствами. Именно поэтому в последнее время появляются новые вопросы и темы для исследований в области компьютерной зависимости дошкольников. Как мобильные устройства влияют на детей? Эта проблема является малоизученной, но актуальной и перспективной.

Исследования, проведённые в последние годы, демонстрируют, что чрезмерное использование мобильных устройств детьми дошкольного возраста часто имеет ряд негативных последствий.

Разработкой данной темы занимается большое количество современных учёных. Так, Шаравина А.В и Кузнецова В.А. в своих исследованиях пишут об имеющейся проблеме игровой зависимости у детей и выявляют основные причины её появления [1;14]. А Розова Н.А. в одной из своих работ рассматривает компьютерную зависимость в качестве вида поведенческой аддикции [12].

Ранее к исследованию проблемы компьютерной зависимости детей обращались: детские педагоги и психологи В.В. Абраменкова, Ю.Д. Бабаева [1;4]; психологи А.В. Беляева, Ю.А. Малыгина, Ю.О. Прибылова [5;9;11]; психологи

О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскуновский [2;3].

В нашей работе исследование элементов компьютерной зависимости у детей дошкольного возраста проводилось во взаимосвязи со вторым параметром – привязанность у дошкольников.

Согласно теории привязанности, тип отношений, который сложился между матерью и ребёнком на ранних этапах взаимодействия, оказывает большое влияние на всё дальнейшее развитие личности ребёнка и его взаимоотношений с окружающим миром. В процессе взаимодействия с матерью у ребёнка формируются так называемые рабочие модели себя и других людей. В дальнейшем на основе рабочих моделей происходит интерпретация происходящих событий и выработка ответной реакции. Внимательное и доброжелательное отношение матери к ребёнку убеждает его, что и другие люди являются надёжными партнёрами, которые могут оказать помощь и поддержку, если она потребуется. Так складывается позитивная рабочая модель других. Если же с матерью развиваются дисгармоничные отношения, они убеждают ребёнка, что и другие люди не являются надёжными партнёрами, которым можно доверять, на помощь и поддержку которых можно рассчитывать. Такая рабочая модель называется негативная. Таким образом, формирование рабочей модели себя определяется тем, как ребёнка воспринимает его мать, «насколько приемлем или неприемлем он сам в глазах своей фигуры привязанности» (Дж. Боулби) [6;7].

Модели привязанности делятся на два основных типа – надёжная и ненадёжная. При этом в рамках ненадёжной привязанности выделяют амбивалентную привязанность, дезорганизованную привязанность и избегающую привязанность. В данном исследовании мы будем рассматривать только две основные категории – надёжная и ненадёжная привязанность.

В качестве рабочей гипотезы после изучения, анализа и систематизации теоретического материала было принято утверждение: ребёнок, который чувствует себя уверенно и защищённо, получает достаточно внимания от родителей, будет активно осваивать внешний мир, экспериментировать с ним, разносторонне развиваться, играть в разнообразные сюжетно-ролевые игры и не будет подвержен формированию игровой зависимости.

Материалы и методы исследования. В данной работе мы попытались найти взаимосвязь между наличием у дошкольников элементов

игровой зависимости и типом отношений привязанности.

Нами была выдвинута следующая рабочая гипотеза: игровая зависимость в дошкольном возрасте в большей степени проявляется при наличии ненадёжного типа привязанности.

Для диагностики типов привязанности была использована методика «Тест фигур». Это проективная методика, которая основана на использовании символических значения цвета и геометрических фигур как признаков отношения человека к значимым для него другим людям. Тест может применяться как в работе с взрослыми, так и с детьми от 3 лет [13].

Согласно имеющимся в психодиагностике данным, испытуемый, обозначая себя и других геометрической фигурой определённой формы, делает выбор, согласно которому каждой фигуре присуще определённое значение, связанное с личностными свойствами человека. Когда испытуемый обозначает выбранную фигуру цветом, он придаёт ей эмоциональное значение, которое соответствует его отношению к данному человеку.

Привязанность ребёнка к матери в методике «Тест фигур» оценивалась путём присвоения баллов по каждому из следующих пунктов: совпадение присваиваемых фигур по форме, совпадение по цвету, дистанция между фигурами, взаимное расположение фигур, очерёдность выбора фигуры для матери. Чем выше итоговый балл, тем полученный тип привязанности ближе к надёжному типу.

Второй методикой, использованной для оценки уровня привязанности в данном исследовании, был выбран «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ). Этот опросник разработан для родителей, содержит 66 утверждений и направлен на выявление выраженности 11 параметров эмоционального взаимодействия матери и ребёнка дошкольного возраста, объединённых в три блока [8-10].

Для диагностики наличия элементов компьютерной зависимости у дошкольников был использован тест на определение компьютерной зависимости дошкольников и младших школьников (разработчик Писарев В.Г.).

Результаты исследования. Исследование проводилось в 2 этапа: исследования игровой зависимости и исследование детско-родительской сферы отношений привязанности.

Всего было 62 испытуемых. Исследование проводилось в диадах – мать-ребёнок (31 диада). Матери находились в возрастной категории от 24 до 35 лет, а дети 4,5 – 5,5 лет.

На первом этапе исследования испытуемым женщинам объяснялись цель и ход исследования. После чего назначалась первая встреча. Встреча занимала около 30 – 40 минут. Матери заполняли опросник на определение компьютерной (игровой) зависимости и давали устные комментарии и пояснения к нему.

Второй этап представлял собой заполнение методики ОДРЭВ родителями самостоятельно и проведение «Теста фигур» с детьми.

По комплексным данным методик «Тест фигур» и ОДРЭВ получились следующие результаты: из 31 диады испытуемых ненадёжный тип привязанности продемонстрировали 10 диад, а 21 диада – надёжный.

По методике В.Г. Писарева были получены следующие результаты: в группу с явно выраженными элементами игровой зависимости попали 4 человека, в группу с предрасположенностью к игровой зависимости попали 9 человек, в группу с отсутствием предрасположенности к игровой зависимости попали 15 человек.

Полученные результаты были обработаны с помощью статистической программы SPSS. Была получена значимая корреляция Пирсона на уровне 0,01. Полученные данные представлены в таблице 1 и на графике 1.

Таблица 1. – Корреляция Пирсона

| | | | |
|----------|--|-----------------------|-----------------------|
| VAR00002 | Корреляция Пирсона Знач. (двухсторонняя) N | 1 31 | -,507** ,004 31 |
| VAR00003 | Корреляция Пирсона Знач. (двухсторонняя) N | -,507** ,004 31 | 1 31 |

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

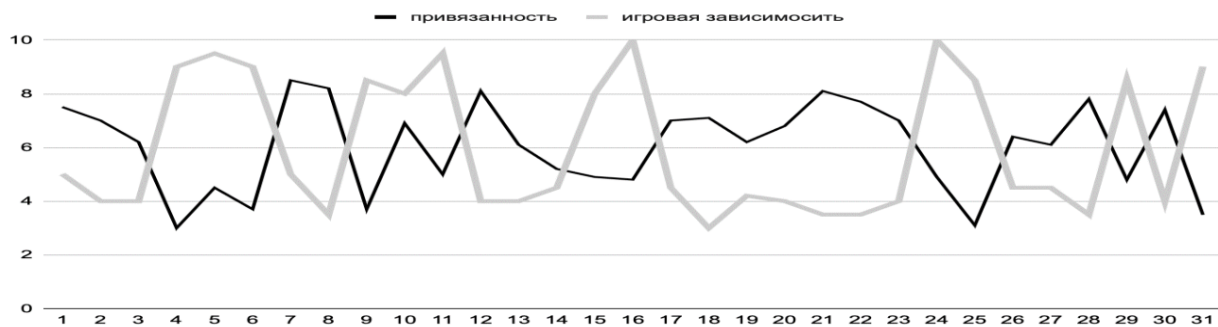


График 1. – Соотнесение полученных результатов по параметрам «игровая зависимость» и «привязанность»

Из приведённой таблицы видно, что между шкалой «компьютерная зависимость» и шкалой «привязанность» была получена значимая двухсторонняя корреляция Пирсона на уровне 0,01. Это позволяет нам делать выводы о наличии прямой взаимосвязи между этими двумя параметрами.

Низкий балл по шкале «привязанность» означает ненадёжную привязанность, а высокий балл означает надёжную привязанность. То есть при надёжной привязанности у ребёнка отсутствуют или в незначительной степени проявляются элементы компьютерной зависимости, в то время как при ненадёжной привязанности у дошкольников выявлены высокие показатели по шкале «игровая зависимость».

Таким образом, из полученных результатов следует, что первоначальная гипотеза подтвердилась. Наличие элементов компьютерной зависимости дошкольника связано с типом привязанности с близким взрослым.

Полученные нами данные подтверждают, что ребёнок с ненадёжной привязанностью с большей вероятностью будет демонстрировать компьютерную зависимость, и наоборот.

Можно предположить, что ребёнок, у которого не налажен надёжный контакт со взрослым, с которым мало играют в ролевые игры и редко проводят время вместе, будет в большей степени стремиться к взаимодействию с гаджетами. Точно так же, как ребёнок, которому комфортно, интересно и приятно находиться и играть со своим родителем, не будет столь подвержен развитию компьютерной зависимости.

Полученные результаты представляются нам очень интересными и требующими дальнейшего изучения. Понимание связи привязанности с развитием у дошкольника компьютерной зависимости может стать основой для создания методик для диагностики и профилактики игровой зависимости в дошкольном возрасте.

Заключение. Теоретическая значимость данного исследования состоит в систематизации теоретических знаний в области игровой зависимости дошкольников и теории привязанности, а также в выявлении связи появления элементов игровой зависимости с типом привязанности у дошкольников. Исследование вносит вклад в разработку проблематики игровой зависимости у дошкольников, а также в дальнейшую разработку онтогенеза привязанности у детей разных возрастов.

Практическая значимость данной работы заключается в дальнейшей разработке психологического инструментария для диагностики привязанности у детей дошкольного уровня. Полученные результаты исследования могут быть использованы психологами и педагогами для своевременной диагностики игровой зависимости у дошкольников и создания методик для профилактики её возникновения.

Кроме того, мы попытались связать данные, полученные нами в этом исследовании и в работе, которая была выполнена в 2018 году и посвящена взаимосвязи уровня креативности дошкольников с типом привязанности. По результатам двух исследований мы выделили три связанных между собой фактора: уровень креативности ребёнка, тип отношений привязанности с матерью и наличие элементов компьютерной зависимости. В перспективе мы хотели бы более детально исследовать вопрос о связи всех трёх факторов между собой. Дальнейшее изучение взаимодействия данных факторов является важным для создания методик диагностики и профилактики компьютерной зависимости у дошкольников.

Полученные в результате наших исследований данные могут быть использованы в образовательных программах для специалистов, работающих с дошкольниками, а также для просветительской и коррекционной работы с родителями дошкольников.

Литература:

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.: Воронеж, 2008. – 431 с.
2. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия / О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскунский. – М.: Вестник МГУ, 2010. – С. 14-20.
3. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскуновский А.Е. Мотивация пользователей Интернета. Гуманитарные исследования в Интернете / О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскунский. – М.: Можайск-Терра, 2000. – 431 с.
4. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Психологический журнал; под ред. Ю.Д. Бабаевой. – 2009. – Т. 19. – № 1. – С. 89-100.
5. Беляева А.В., Коул М. Компьютерно опосредствованная совместная деятельность и проблема психического развития / А.В. Беляева, М. Коул / Психологический журнал; под ред. А.В. Беляева. – 2011. – № 2. – С. 145-152.
6. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М., 2003.
7. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби. – М., 2006.
8. Захарова Е.И. Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия / Е.И. Захарова // Журнал практического психолога. – 1996. – № 6.
9. Захарова Е.И. Диагностика характера детско-родительских отношений в пробе на совместную деятельность / Е.И. Захарова, О.А. Карабанова // Психолог в детском саду. – 2002. – № 1.
10. Кузнецова А.А. Исследование взаимосвязи креативности и отношений привязанности у дошкольников / А.А. Кузнецова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 2(133). – С. 73-78.
11. Прибылова Ю.О. Психологические проблемы современных дошкольников в области информационных технологий / Ю.О. Прибылова // Естественные науки в школе. – 2010. – № 4. – С. 35-39.
12. Розова Н.А. Компьютерная зависимость дошкольника как вид поведенческой аддикции / Н.А. Розова // Профилактика саморазрушающего поведения детей и подростков: история, теория и практика. – 2017. – С. 329-334.
13. Филиппова Г.Г. Психология материнства (сравнительно-психологический анализ): дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.01 / Филиппова Галина Григорьевна. – М., 2001.
14. Шаравина А.В. Проблема интернет-зависимости у детей старшего дошкольного возраста / А.В. Шаравина // Образование и наука в современных реалиях. – 2018. – С. 117-119.

References:

1. Abramenkova V.V. Social psychology of childhood: development of child's relations in children's subculture / V.V. Abramenkova. – M.: Voronezh, 2008. – 431 p.
2. Arestova O.N., Babanin L.N., Voiskunsky A.E. Communication in computer-based networks: psychological determinants and consequences / O.N. Arestova, L.N. Babanin, A.E. Voiskunsky. – M.: Bulletin of Moscow State University, 2010. – S. 14-20.
3. Arestova O.N., Babanin L.N., Voiskunovsky A.E. Motivation of the Internet users. Humanitarian research in the Internet / O.N. Arestova, L.N. Babanin, A.E. Voiskunsky. – M.: Mozhaisk-Terra, 2000. – 431 p.
4. Babaeva Yu.D., Voiskunsky A.E. Psychological consequences of informatization / Yu.D. Babaeva, A.E. Voiskunsky // Psychological journal; ed. Yu.D. Babaeva. – 2009. – T. 19. – № 1. – S. 89-100.
5. Belyaeva A.V., Cole M. Computer-mediated joint activity and the problem of mental development / A.V. Belyaeva, M. Cole / Journal of Psychology; ed. A.V. Belyaeva. – 2011. – № 2. – S. 145-152.
6. Bowlby J. Attachment / J. Bowlby. – M., 2003.
7. Bowlby J. Creation and destruction of emotional connections / J. Bowlby. – M., 2006.
8. Zakharova E.I. Study of the peculiarities of the emotional side of child-parent interaction / E.I. Zakharova // Journal of Practical Psychologist. – 1996. – № 6.
9. Zakharova E.I. Diagnostics of the nature of parent-child relations in the test for joint activity / E.I. Zakharova, O.A. Karabanova // Psychologist in kindergarten. – 2002. – № 1.
10. Kuznetsova A.A. Study on the relationship between creativity and attachment relationships in pre-schoolers / A.A. Kuznetsova // Kazan Pedagogical Journal. – 2019. – № 2 (133). – S. 73-78.
11. Pribylova Yu.O. Psychological problems of modern pre-schoolers in the field of information technology / Yu.O. Pribylova // Science at school. – 2010. – № 4. – S. 35-39.
12. Rozova N.A. Computer addiction of a pre-schooler as a type of behavioral addiction / N.A. Rozova // Prevention of self-destructive behavior in children and adolescents: history, theory and practice. – 2017. – S. 329-334.
13. Filippova G.G. Psychology of motherhood (comparative psychological analysis): diss. ... doct. psychol. Sciences: 19.00.01 / Filippova Galina Grigorievna. – M., 2001.
14. Sharavina A.V. The problem of Internet addiction in older preschool children / A.V. Sharavina // Education and Science in Modern Realities. – 2018. – S. 117-119.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторе:

Кузнецова Анастасия Алексеевна (г. Москва, Россия), руководитель дошкольного направления онлайн-школы «Фоксфорд», Московский гуманитарный университет, e-mail: nastyaadrozdova@mail.ru

УДК 159.9.07

Личностные особенности подростков с высоким уровнем виртуальной аутизации как проблема социально-психологической безопасности образовательной среды

Personal characteristics of adolescents with a high level of virtual autization as a problem of socio-psychological safety of the educational environment

Рязанова А.А., Казанский (Приволжский) федеральный университет, r.stasi@mail.ru

Гилемханова Э.Н., Казанский (Приволжский) федеральный университет, enkazan@mail.ru

Ryazanova A., Kazan state university, r.stasi@mail.ru

Gilemkanova E., Kazan state university, enkazan@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.035

Ключевые слова: виртуальная аутизация, подростковый возраст, социально-психологическая безопасность.

Keywords: virtual autization, adolescence, socio- psychological safety.

Аннотация. В статье рассмотрена проблема виртуальной аутизации подростков как одна из актуальных проблем социально-психологической безопасности современной образовательной среды школы в условиях глобальной цифровизации. В теоретической части исследования приведены ключевые риски виртуального пространства, а также рассмотрены основные детерминирующие факторы чрезмерного поглощения виртуальной реальностью. В эмпирической части исследования представлены результаты сравнительного анализа социально-психологических характеристик подростков с высоким и низким уровнем виртуальной аутизации. Цель данной работы заключалась в определении социально-психологических особенностей, наиболее характерных для подростков с высоким уровнем виртуальной аутизации. В исследовании участвовало 1379 респондентов, в возрасте от 12 до 17 лет. Сравнительный анализ, который был проведен с помощью критерия U-Манна-Уитни, показал, что поведенческие, мотивационные и эмоционально-волевые характеристики при высоком уровне виртуальной аутизации становятся наиболее выраженными у подростков. Данные особенности подростков с высоким уровнем виртуальной аутизации обуславливают проблемы межличностного взаимодействия и эффективности обучения в школе.

Abstract. The article considers the problem of virtual autization of adolescents as one of the pressing problems of socio-psychological safety of the modern educational environment of the school in the context of global digitalization. The theoretical part of the study presents the key risks of virtual space, as well as the main determinants of excessive absorption by virtual reality. The empirical part of the study presents the results of a comparative analysis of the socio-psychological characteristics of adolescents with high and low levels of virtual autization. The purpose of this work was to determine the socio-psychological characteristics most characteristic of adolescents with a high level of virtual autization. The study involved 1,379 respondents, aged 12 to 17 years. A comparative analysis that was carried out using the U-Mann-Whitney test showed that a number of behavioral, motivational and emotionally strong-willed characteristics with a high level of virtual autism become most pronounced in adolescents. These features of adolescents with high levels of virtual autization cause problems of interpersonal interaction and school effectiveness.

Введение. Все большее внимание исследователи уделяют вопросам виртуального взаимодействия. В современном пространстве ведущая деятельность подросткового возраста – это интимно-личностное общение со сверстниками, которая все больше реализуется посредством различных гаджетов позволяющих, не выходя из дома, вести диалог с собеседником,

благодаря наличию социальных сетей. В результате наблюдается замещение реального общения виртуальным общением. Виртуальное взаимодействие подростков приводит к уходу от реального мира, с ослаблением контактов с окружающими людьми. М. Коул определяет виртуальное пространство, как «пятое измерение», разделенное на условно замкнутые

субпространства, заполненные схематизированными текстами с различным уровнем вербальных или визуальных представлений [10]. Виртуальное пространство оказывает воздействие на слуховые, зрительные и другие рецепторы, вызывая тем самым иллюзию погружения в этот мир [5]. Это является одним из ключевых рисков социально-психологической безопасности образовательной среды современной школы. Структурные и функциональные перемены в психической деятельности индивида при взаимодействиях с различными гаджетами изучаются О.Н. Арестовой, Л.Н. Бабаниным [1], Ю.Д. Бабаевой [2], М. Коулом [10], В.А. Леоновой [11] и другими. Как отмечается в ряде работ А.Е. Войскунского, виртуальное пространство не только предоставляет возможность для взаимодействия, но и создает культурное пространство, вовлекающее подростков в новые виды деятельности, получающее орудия, с помощью которых идет формирование образа «Я». Ученый подчеркивает, что влияние интернет-технологий, вовлекающих в виртуальный мир, подвергают людей культурным и психологическим изменениям, в ходе контакта с виртуальным пространством видоизменяются интересы, ценности, потребности индивида, формируются новые социальные группы [4]. О.Б. Симонова установила, что в результате постоянного пребывания в социальных сетях наблюдается сокращение общественных контактов, приводящих к одиночеству, сокращается внутрисемейное общение, формируются депрессивные состояния разного характера [13]. Н.В. Чудова в своей работе «Особенности образа «Я-жителя» Интернет» обнаружила, что подростки дискриминируют свою телесность, данное отрицательное отношение оказывает влияние на самооценку подростка [16]. У подростков, вовлеченных в виртуальное пространство эмоциональная сфера неустойчива, сопровождается депрессивными состояниями. Большинство из них ощущает чувство одиночества, дистанцию и невозможность понимания со стороны окружающих. Выделяют агрессивные проявления, такие как физическая, вербальная, косвенная агрессия, раздражительность, подозрительность, негативизм, а также обидчивость [9]. Как отмечает И.В. Цык, наблюдается актуализация вопросов, касающихся «виртуализации» населения, проявляется феномен аутизации личности, формируется отдаленность, однако меняется множество ролей индивида, находящегося в виртуальной сети.

Видимость освобождения для подростка в виртуальном мире напротив лишь повышает социально-психологическую зависимость и деградирование личности [15]. Обращаясь к анализу рисков, связанных с виртуализацией жизненного пространства, нами выделяется нарушенное социальное взаимодействие в качестве основного. Нарушенное социальное взаимодействие выражается в выборе обезличенной коммуникации, проблем в самоидентификации, рефлексии. Данные характеристики взаимодействия, обусловленные чрезмерным поглощением человека виртуальной реальностью, было обозначено нами как феномен «виртуальной аутизации». Таким образом, виртуальная аутизация рассматривается нами как вариант социально-психологической дезадаптации в результате нарушенного социального взаимодействия, выражающийся в предпочтении обезличенного общения, проблемах самоидентификации, маргинальной идентичности и непродуктивной рефлексии [5].

Целью данного исследования является определение социально-психологических особенностей, наиболее характерных для подростков с высоким уровнем виртуальной аутизации. Виртуальная аутизация выступает как проблема, обуславливающая то, что подростки предпочитают проводить большое количество времени в виртуальной реальности, нежели в реальном пространстве времени взаимодействовать со сверстниками, вести беседы, посещать кинотеатры, кафе, общаться с глазу на глаз, организовывать свободное времяпровождение (например, играть в различные спортивные игры). В свою очередь, под социально-психологическими характеристиками мы понимали мотивационные, эмоционально-волевые и поведенческие характеристики, которые могут обуславливать уход подростка из реального пространства в виртуальное. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что виртуальная аутизация связана с деструктивными социальными и психологическими характеристиками подростка, в которые входят мотивационные, эмоционально-волевые, поведенческие особенности.

Отмечающийся рост вовлечения молодого поколения в различные рода деструктивные сообщества свидетельствует о важности своевременных превентивных мер, в особенности с учащимися, сензитивными к «виртуальной аутизации».

Материалы и методы исследования. В исследовании принимали участие 1379

испытуемых в возрастном диапазоне от 12 до 17 лет, исследование проводилось на базе общеобразовательных учреждений г. Казани, г. Набережных Челнов, а также ряда муниципальных школ на территории республики Татарстан.

Методики исследования: Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел) [8]; тест-опросник самоорганизации деятельности (ОСД) [12]; Опросник уровня агрессивности Басса – Дарки [14]; опросник «Оценка уровня притязаний», разработанный В.К. Гербачевским [3]; индекс социокультурной безопасности школьника (Э.Н. Гилемханова) [6]. Обработка данных проводилась с помощью программы IBM SPSS 23 и пакета Excel.

Результаты исследования. В ходе сравнения в подростковом возрасте поведенческих характеристик при высоком и низком уровнях виртуальной аутизации нами были получены следующие результаты.

В ходе сравнения групп с высоким и низким уровнями виртуальной аутизации были выявлены различия в показателях: «склонность к преодолению норм и правил», «склонность к аддиктивному поведению», «склонность к разрушающему и саморазрушающему поведению», «склонность к агрессии и насилию», «волевой контроль эмоциональных реакций (обратная шкала)», «склонность к деликветному поведению», которые при высоком уровне статистически значимо выше, чем при низком. Подростки с высоким уровнем виртуальной аутизации, в отличие от подростков с низким, не

принимают общие общественные, групповые нормы, правила и ценности, что ведет к появлению склонности уходить от реального мира посредством изменения своего психического состояния, они не умеют ценить свою жизнь, рискуют, появляется потребность острых ощущений, агрессивны, по отношению к окружающим, для поднятия собственной самооценки могут унижать других. В эмоциональном плане не сдержаны, не умеют контролировать эмоции, нередко у подростка с высоким уровнем виртуальной аутизации проявляются деликветные склонности, сниженный уровень социального контроля, что может быть обусловлено определенными жизненными условиями.

Были установлены различия по показателям «установка на социально-желательные ответы», «плановность», «целеустремленность», «настойчивость» при низком уровне значения выше, чем при высоком. Дети подросткового возраста с низким уровнем виртуальной аутизации по сравнению с подростками с высоким уровнем не имеют нарушений во взаимодействии с окружающими, не стремятся показать себя лучше, чем они есть на самом деле, планируют свои действия, следуют им и достигают поставленных целей, достаточно организованы.

При сравнении в подростковом возрасте эмоционально-волевых характеристик при высоком и низком уровнях виртуальной аутизации нами были получены результаты, представленные на рисунке 1.

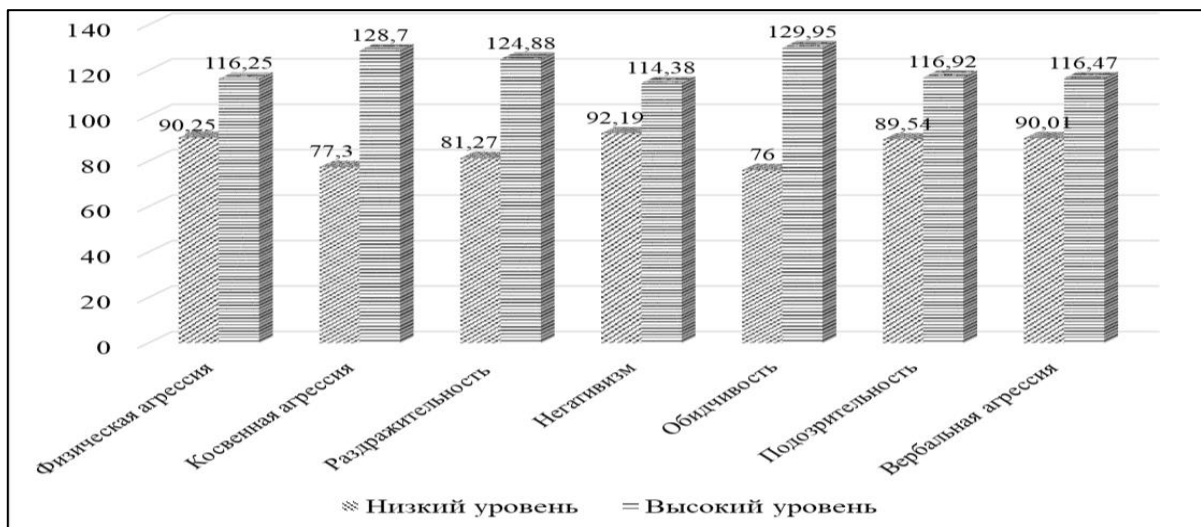


Рисунок 1. – Сравнительный анализ эмоционально-волевых характеристик подростков при низком и высоком уровнях виртуальной аутизации

Примечание: на графике отражены шкалы, по которым были получены достоверные статистические различия по критерию U-Манна-Уитни ($p \leq 0,05$)

Были выявлены статистически достоверные различия по показателям «физическая агрессия», «косвенная агрессия», «раздражительность», «негативизм», «обидчивость», «подозрительность», «вербальная агрессия» значения на высоком уровне виртуальной аутизации оказались статистически значимо выше, чем на низком уровне. Подростки с высоким уровнем в отличие от подростков с низким направляют свою физическую силу против других, проявляется агрессивность, которая может быть не направлена на кого-либо,

а может обретать вербальный характер, выражающийся в негативных чувствах посредством слов, вспыльчивы, грубы, раздражительны в отношении к другим людям, не принимают установленные нормы и правила, могут держать обиду за действительные и придуманные поступки.

При сравнении в подростковом возрасте мотивационных характеристик при высоком и низком уровнях виртуальной аутизации нами были получены результаты, представленные на рисунке 2.

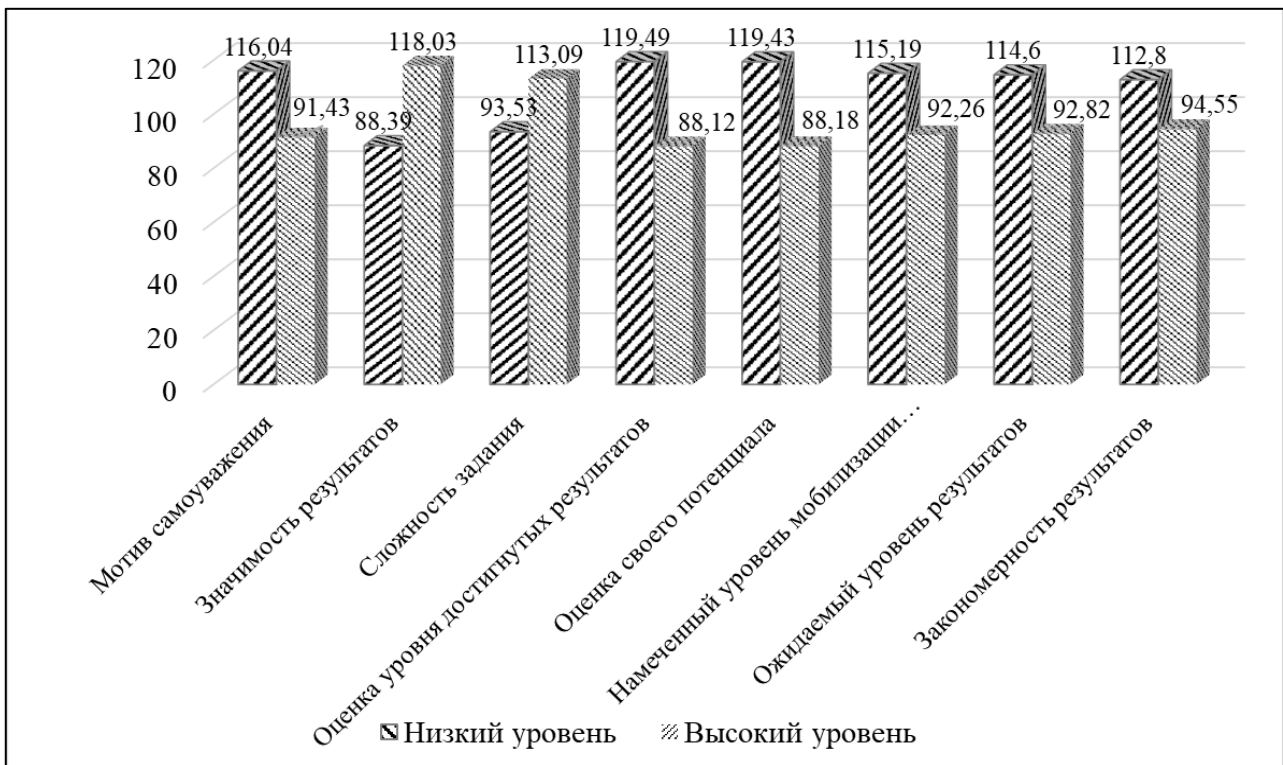


Рисунок 2. – Сравнительный анализ мотивационных характеристик подростков при низком и высоком уровнях виртуальной аутизации

Примечание: на графике отражены шкалы, по которым были получены достоверные статистические различия по критерию U-Манна-Уитни ($p \leq 0,05$)

Были выявлены статистически достоверные различия в высоком и низком уровне виртуальной аутизации по мотивационным характеристикам в подростковом возрасте. Показатели «мотив самоуважения», «оценка уровня достигнутых результатов», «оценка своего потенциала», «намеченный уровень мобилизации усилий», «ожидаемый уровень результатов», «закономерность результатов» при низком уровне имеют значения выше, чем при высоком. Подростки, имеющие низкий уровень виртуальной аутизации в отличие от подростков с высоким уровнем, ставят перед собой цели в одной и той же деятельности, постепенно

повышая их трудность, но оценивают свой уровень возможностей адекватно в соответствии со своими силами и выполняемой деятельностью. Прилагают огромные усилия по достижению поставленного уровня результата деятельности, осознавая, что нужно прилагать все старания для получения высокого результата, что не могут реализовать подростки с высоким уровнем виртуальной аутизации. По показателям «значимость результатов», «сложность задания» обнаружены значения при высоком уровне статистически значимо выше, чем при низком. Подростки имеющие высокий уровень виртуальной аутизации, в отличии от подростков

с низким уровнем, при выполнении заданий не могут дать им оценку, в связи с этим для них не важен результат после выполнения предложенных заданий, настойчивость и целеустремленность ослабевают или отсутствуют.

Заключение. Данная работа была направлена на выявление социально-психологических особенностей подростков с виртуальной аутизацией, обуславливающих проблемы социально-психологической безопасности образовательной среды школы. Гипотеза исследования, предполагающая, что виртуальная аутизация связана с деструктивными, социальными и психологическими характеристиками подростка, в которые входят мотивационные, эмоционально-волевые, поведенческие особенности, получила свое подтверждение. Сравнительный анализ показал, что проявление поведенческих характеристик, таких как склонность к преодолению норм и правил, аддиктивному, разрушающему и

саморазрушающему, делинкветному поведению, склонность к агрессии и насилию, «волевой контроль эмоциональных реакций, мотивационных характеристик значимость достигаемых результатов, сложность в выполнении задания и эмоционально-волевых: физической, косвенной, вербальной агрессии, раздражительности, негативизма, обидчивости, подозрительности достоверно выше у подростков с высоким уровнем виртуальной аутизации. Такая закономерность может быть связана с тем, что подростки наиболее подвержены влиянию виртуальных сетей, отсутствию близких взаимоотношений с окружающими, ведут поиск единомышленников, которые примут их, поддержат и помогут справиться с сопутствующими трудностями. Изучение специфики профилактической и коррекционной работы с подростками, имеющими высокий уровень виртуальной аутизации, является перспективным направлением последующих исследований.

Литература:

1. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия / О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскунский // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. - 1996. - № 14(4). - С. 14-20.
2. Бабаева Ю.Д., Смыслова О.В., Войскунский А.Е. Интернет: воздействие на личность. Гуманитарные исследования в Интернете / Ю.Д. Бабаева, О.В. Смыслова, А.Е. Войскунский. - М.: "Можайск-Терра", 2000. - С. 11-40.
3. Вансовская Л.И., Гайда В.К. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии: учебное пособие / Л.И. Вансовская, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский, А.А. Крылова. - Л.: Издательство Ленинградского университета, 1990.
4. Войскунский А.Е. Психология и Интернет / А.Е. Войскунский - М.: Акрополь, 2010.
5. Воронцова Э.М. Виртуальное коммуникативное пространство, становление и перспективы его развития: сборник статей / Э.М. Воронцова // Материалы региональной научно-практической конференции Марийского государственного университета; под ред. С.Н. Федоровой. - Йошкар-Ола, 2017. - С. 47-55.
6. Гилемханова Э.Н. Методика «Индекс социокультурной безопасности школьника» / Э.Н. Гилемханова // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. - 2019. - № 2. - С. 164-183.
7. Гилемханова Э.Н. Виртуальная аутизация как социокультурный феномен: сборник статей / Э.Н. Гилемханова // Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной когнитивной науки». - Уфа: OMEGA SCIENCE, 2019. - С. 298-301.
8. Клейберг Ю.А. Определение склонности к отклоняющемуся поведению: учебное пособие для вузов / Ю.А. Клейберг // Социальная психология девиантного поведения. - М., 2004. - С. 141-154.
9. Козлова Н.С. Взаимосвязь эмоциональных особенностей подростков и специфики вовлеченности в социальные сети / Н.С. Козлова // Материалы III Международной научной конференции «Психологические науки: теория и практика». - М.: Буки-Веди, 2015. - С. 39-42.
10. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул. - М.: «Когито-Центр», 1997.
11. Леонова А.В., Сафронов А.И. Характеристика мотивационно-потребностной сферы подростков, склонных к интернет-зависимому поведению [Электронный ресурс] / А.В. Леонова, А.И. Сафронов // Вестник Московского государственного областного университета. - 2015. - № 4. - Режим доступа: <http://evestnik-mgou.ru/Articles/View/709>
12. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности / Е.Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. - 2010. - № 2. - С. 87-111.
13. Симонова О.Б. Специфика социокультурной коммуникации в киберпространстве / О.Б. Симонова // Известия высших учебных заведений Северо-Кавказского региона. - 2006. - № 10. - С. 52-58.
14. Хван А.А., Зайцев Ю.А., Кузнецова Ю.А. Стандартизация опросника А. Басса и А. Дарки / А.А. Хван, Ю.А. Зайцев, Ю.А. Кузнецова // Психологическая диагностика. - 2008. - № 1. - С. 35-58.
15. Цвык И.В. Социальные проблемы информационного общества / И.В. Цвык // Международный научный журнал «Инновационная наука». - 2016. - № 4. - С. 76-79.

16. Чудова Н.В. Особенности образа Я «жителя» Интернета / Н.В. Чудова // Тезисы 2-ой Российской

конференции по экологической психологии. - М.: Экопсицентр РОСС, 2003. - С. 269-270.

References:

1. Arestova O.N., Babanin L.N., Voiskunsky A.E. Communication in computer networks: psychological determinants and consequences / O.N. Arestova, L.N. Babanin, A.E. Voiskunsky // Bulletin of Moscow University. Ser. 14: Psychology. - 1996. - № 14(4). - S. 14-20.

2. Babaeva Yu.D., Smyslova O.V., Voiskunsky A.E. Internet: impact on personality. Humanitarian research on the Internet / Yu.D. Babaeva, O.V. Smyslova, A.E. Voiskunsky. - M.: "Mozhaisk-Terra", 2000. - S. 11-40.

3. Vansovskaya L.I., Gaida V.K. Practicum on experimental and applied psychology: textbook / L.I. Vansovskaya, V.K. Gaida, V.K. Gerbachevsky, A.A. Krylov. - L.: Publishing house of the Leningrad University, 1990.

4. Voiskunsky A.E. Psychology and the Internet / A.E. Voiskunsky - M.: Acropolis, 2010.

5. Vorontsova E.M. Virtual communicative space, formation and prospects of its development: collection of articles / E.M. Vorontsova // Materials of the regional scientific and practical conference of the Mari State University; ed. S.N. Fedorova. - Yoshkar-Ola, 2017. - S. 47-55.

6. Gilemkhanova E.N. Methodology "Index of socio-cultural safety of a student" / E.N. Gilemkhanova // Bulletin of Moscow University. Ser. 14: Psychology. - 2019. - № 2. - S. 164-183.

7. Gilemkhanova E.N. Virtual autization as a sociocultural phenomenon: collection of articles / E.N. Gilemkhanova // Materials of the International scientific-practical conference "Actual problems of modern cognitive science." - Ufa: OMEGA SCIENCE, 2019. - S. 298-301.

8. Kleyberg Yu.A. Determination of the propensity for deviant behavior: a textbook for universities / Yu.A.

Clayberg // Social psychology of deviant behavior. - M., 2004. - S. 141-154.

9. Kozlova N.S. The relationship of emotional characteristics of adolescents and the specifics of involvement in social networks / N.S. Kozlova // Materials of the III International Scientific Conference "Psychological Sciences: Theory and Practice". - M.: Buki-Vedi, 2015. - S. 39-42.

10. Cole M. Cultural-historical psychology: science of the future / M. Cole. - M.: "Kogito-Center", 1997.

11. Leonova A.V., Safronov A.I. Characteristics of the motivational-need-sphere of adolescents prone to Internet-dependent behavior [Electronic resource] / A.V. Leonova, A.I. Safronov // Bulletin of the Moscow State Regional University. - 2015. - № 4. - Access mode: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/709>

12. Mandrikova E.Yu. Development of a self-organization questionnaire / E.Yu. Mandrikova // Psychological diagnostics. - 2010. - № 2. - S. 87-111.

13. Simonova O.B. Specificity of sociocultural communication in cyberspace / O.B. Simonova // News of higher educational institutions of the North Caucasus region. - 2006. - № 10. - S. 52-58.

14. Khvan A.A., Zaitsev Yu.A., Kuznetsova Yu.A. Standardization of the questionnaire by A. Bass and A. Darki / A.A. Khvan, Yu.A. Zaitsev, Yu.A. Kuznetsova // Psychological diagnostics. - 2008. - № 1. - S. 35-58.

15. Tsvyk I.V. Social problems of the information society / I.V. Tsvyk // International scientific journal "Innovative Science". - 2016. - № 4. - P. 76-79.

16. Chudova N.V. Features of the image of I am a "resident" of the Internet. Chudova // Abstracts of the 2nd Russian Conference on Environmental Psychology. - M.: Ecopycenter ROSS, 2003. - S. 269-270.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Рязанова Анастасия Алексеевна (г. Казань, Россия), ассистент кафедры педагогической психологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: r.stasi@mail.ru

Гилемханова Эльвира Нурахматовна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: enkazan@mail.ru

УДК 159.9

Развитие уверенности в себе студентов среднего профессионального образования в процессе психологического тренинга

Development of self-confidence of secondary vocational education students in the process of psychological training

Фадеева О.В., Мордовский государственный университет имени М.Е. Евсевьева, ofadeeva71@yandex.ru

Байчурина Е.В., Мордовский государственный университет имени М.Е. Евсевьева, baichurina.lena2016@yandex.ru

Fadeeva O., Mordovian State Pedagogical University, ofadeeva71@yandex.ru

Baichurina E., Mordovian State Pedagogical University, baichurina.lena2016@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.036

Ключевые слова: уверенность, студенты, среднее профессиональное образование, психологический тренинг, развитие, экспериментальное исследование, эффективность.

Keywords: confidence, students, secondary vocational education, psychological training, development, experimental research, efficiency.

Аннотация. В статье актуализируется проблема развития уверенности в себе у студентов, обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования, в силу значимого влияния этого личностного качества на их целеустремленность, мотивацию учебной деятельности, эмоциональное состояние, поведенческие проявления и на общение в целом. Уверенность в себе направляет и определяет деятельность студентов, влияя на ее успешность. Автором рассматриваются сущность уверенности в себе, проявления уверенности у студентов. Обосновывается необходимость разработки программ психологических тренингов по развитию уверенности в себе студентов. Исследовано актуальное состояние развития уверенности обучающихся. Также в работе представлена методика проектирования и реализации программы психологического тренинга развития уверенности в себе. Доказывается эффективность психологического тренинга развития уверенности в себе студентов среднего профессионального образования. Материалы исследования могут быть полезны для преподавателей и студентов при подготовке к лекциям и семинарам по психолого-педагогическим дисциплинам, а также разработанная программа тренинга развития уверенности в себе студентов среднего профессионального образования может использоваться в развивающем процессе практическими психологами и педагогами системы среднего профессионального образования.

Abstract. The article actualizes the problem of developing self-confidence among students studying in institutions of secondary specialized education, due to the significant influence of this personal quality on their purposefulness, motivation for educational activity, on their emotional state, behavioral manifestations and on communication in general. Self-confidence guides and determines the activities of students, influencing its success. The author examines the essence of self-confidence, the manifestation of confidence among students. The necessity of developing psychological training programs for the development of students' self-confidence is substantiated. The current state of the development of students' confidence has been investigated. The paper also presents a methodology for designing and implementing a psychological training program for developing self-confidence. The effectiveness of psychological training for the development of self-confidence among students of secondary vocational education is proved. The research materials can be useful for teachers and students in preparation for lectures and seminars on psychological and pedagogical disciplines, and the developed training program for the development of self-confidence of students of secondary vocational education can be used in the development process by practical psychologists and teachers of the secondary vocational education system.

Введение. Одним из направлений среднего звена выступает личностная подготовка, профессиональной подготовки специалистов предусматривающая воспитание

конкурентоспособного уверенного в себе специалиста, проявляющего целеустремленность, уравновешенное эмоциональное состояние, показывающего эффективность всей профессиональной деятельности.

Под уверенностью в себе следует понимать многоаспектное, мультимодальное личностное образование, предполагающее: комплекс знаний о своих правах, способность к постановке целей, их осмысление, представление о способах их достижения; стремление к достижению цели на основе осознания ее ценности; положительный опыт самооценивания, его объективность, открытость в проявлении своих чувств и эмоций; поведенческий репертуар уверенности, выраженный в самостоятельном, независимом проявлении комплекса умений, навыков, способствующих достижению поставленной цели, удовлетворению актуальных потребностей [3;4].

Студенты организации среднего профессионального образования в силу специфики выполняемой деятельности, должны обладать уверенностью в себе. В этом возрасте учебная деятельность образует определенный общественный климат их жизнедеятельности. Студенты начинают активно включаться в социально-профессиональную жизнедеятельность, формируют свой способ познания, работы, общения. Студенты активно проявляют самопознание, рефлекссию, оценивая собственные достижения с результатами, уделяя внимание мнению о себе окружающих [1;6]. Уверенность в себе дает возможность студенту корректировать степень притязаний и верно производить оценку личных способностей применительно к разным жизненным ситуациям. У студента, не обладающего таким качеством, как уверенность в себе, возникают проблемы в личной и профессиональной сферах [9].

Наличие проблем в развитии уверенности в себе студентов среднего профессионального образования приводит психолога к поиску путей, способов и средств по оптимизации этого процесса. Перспективным направлением рассматривается психологический тренинг. Психологический тренинг развития уверенности в себе – это комплекс специально созданных условий обучения уверенности как качества личности и уверенному поведению, объединенных в программе тренинга [11]. Он позволяет повысить уровень представлений о своих правах, помогает построить иерархию целей, мотивировать на их достижение, проявляя стойкость в трудных ситуациях, сформировать четкое осознание собственного «Я», отношения с

окружающими, побороть комплекс социальных страхов, приобрести положительный опыт самооценивания и самовыражения [7;12].

В современных обстоятельствах развития общества все чаще возникает проблема низкой уверенности в себе обучающихся и недостаточное применение тренинговых занятий для развития их уверенности в себе, что и обуславливает выбранную тему исследования.

Целью работы является изучение возможностей развития уверенности в себе студентов организации среднего профессионального образования средствами психологического тренинга.

Задачами работы выступают: изучение уверенности в себе студентов организации среднего профессионального образования; проектирование и апробация программы психологического тренинга развития уверенности в себе студентов; оценка эффективности психологического тренинга.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось на базе ГБПОУ РМ «Инсарский аграрный техникум». Испытуемыми выступили 40 студентов в возрасте 17 – 18 лет, обучающихся по специальностям среднего профессионального образования 19.02.07 «Технология молока и молочных продуктов», 35.01.11 «Мастер сельскохозяйственного производства». Исследование включало в себя три взаимосвязанных этапа: констатирующий (диагностика уверенности студентов), формирующий (проектирование и апробация психологического тренинга развития уверенности обучающихся), контрольный (оценка эффективности психологического тренинга) эксперименты.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что психологический тренинг, ориентированный на развитие процессов самопознания, самопонимания, самопринятия, самосовершенствования и самовыражения обучающихся способствует развитию уверенности в себе студентов среднего профессионального образования.

Для диагностики уверенности в себе студентов нами были использованы методики: «Тест «уверенность в себе» С. Рейзаса [5], «Тест уверенности в себе» (В.Г. Ромек) [7] и тест «Исследование уровня асертивности», разработанный В. Каппони и Т. Новаком [5]. Для оценки различий в развитии уверенности студентов до и после проведения психологического тренинга в рамках формирующего эксперимента использовался Т-критерий Вилкоксона.

Результаты исследования. Первым этапом экспериментального исследования стал констатирующий эксперимент.

По результатам исследования по тесту «Уверенность в себе» С. Рейзаса, были уверены в себе 17,5% студентов. У них отмечалась значительная вера в собственные возможности и силы. Такие студенты производили огромное влияние на окружающих, занимали чаще лидерские позиции. Они находили значимыми положительные качества, возможности и сильные стороны, какими они владеют. Неудачи их зачастую восхищали, и причины их такие студенты представляли вовне, а никак не в самих себе, никак не в слабых сторонах собственной персоны. Среднее значение уверенности в себе было диагностировано у 40% испытуемых. Такие студенты уверены в своих силах, не боятся и не стесняются окружающих. Скорее не уверены, чем уверены были 42,5% испытуемых. Таким студентам не хватало веры в себя, они не были способны к изменениям, не умели позиционироваться на достижение цели, проявляли пассивность.

По результатам исследования по «Тесту уверенности в себе» (В.Г. Ромек) по шкале «уверенность в себе» высокий уровень развития был диагностирован у 20% студентов. Они проявляли способность к адекватному принятию решений, проявляли самоконтроль собственных решений и поступков. Средний уровень развития был диагностирован у 40% студентов. Они также обладали развитыми навыками и способностями уверенного поведения, но способность к самоконтролю также не устойчива. Низкий уровень развития был диагностирован у 40% испытуемых. Они были не уверены в себе, в своем поведении, отсутствовали навыки самоконтроля.

По результатам исследования по тесту «Исследование уровня асертивности», разработанному В. Капони и Т. Новаком, были получены данные по шкалам «Независимость, автономность», «Решительность, опора на свои силы», «Социальная желательность». По шкале «Независимость, автономность» высокий уровень независимости показали 22,5% студентов. Они характеризовались излишней автономностью, зачастую агрессивностью, эгоистичностью, не могли выдерживать критики и прислушиваться к мнению других. Средний уровень независимости показали 35% студентов. Они характеризовались выраженной автономностью, однако с уважением относились к другим, были настойчивы, но прислушивались к мнению других, вследствие чего могли поменять свое поведение. Они реалистично оценивали свои силы по

достижению цели, проявляли самостоятельность в ее достижении. Низкий уровень независимости показали 42,5% студентов. Такие обучающиеся были абсолютно зависимы от мнений окружающих, несамостоятельны и неуверенны, неадекватно оценивали себя. По шкале «Решительность, опора на свои силы» высокий уровень показали 27,5% студентов, характеризующиеся способностью ставить перед собой реалистичные цели, оценивать свои способности и достигать их, проявляющие стойкость, четкость и решительность без применения шантажа и различного рода манипуляций. Средний уровень решительности показали 35% студентов. Такие обучающиеся в привычной для них ситуации проявляли уверенность в себе, могли ставить цели и оценивать свои способности, однако при наличии затруднений могли изменять свое поведение в сторону неуверенного. Низкий уровень решительности показали 37,5% студентов. Обучающиеся были полны нерешительности, обусловленной комплексом страхов и опасений. По шкале «Социальная желательность» высокий уровень показали 15% студентов. Для них общение с окружающими, их принятие было первостепенным. Эти обучающиеся характеризовались зачастую заниженной самооценкой. Средний уровень социальной желательности показали 15% студентов, занимающие пограничное положение. Низкий уровень социальной желательности показали 15% студентов. Такие испытуемые обладали завышенной самооценкой, не считали нужным общаться с широким кругом однокурсников, договариваться с ними, проявляли эгоизм и агрессию при достижении важных для них целей.

Следовательно, студенты имели преимущественно средний уровень развития уверенности в себе, значительное количество обучающихся показали низкий уровень, минимальное количество – высокий уровень. Для них было характерно: неспособность ставить цели, неуверенность в собственных способностях, низкая вовлеченность в любую деятельность, социальная пассивность, безынициативность, застенчивость, щепетильность относительно впечатления на других, озабоченность в обнаружении собственных недостатков, наличие серьезных переживаний по любому поводу, неспособность к самоанализу и самоконтролю собственной деятельности, саморегуляции, наличие множества социальных страхов.

С целью развития уверенности в себе для испытуемых был организован формирующий эксперимент.

Первоначально нами была спроектирована программа тренинга развития уверенности студентов, рассматриваемого нами как процесс составления описания комплекса действий, необходимых для достижения цели – развития уверенности участников тренинговой группы. Проектная процедура в нашем случае предполагала описание целевого, технологического, содержательного и оценочно-результативного блоков тренинговой программы.

Разработка программы психологического тренинга начиналась с обозначения цели. В цели было заложено представление ведущего о конечном результате тренинговой работы. Обозначение цели программы психологического тренинга основывалось на результатах первичной диагностики. Диагностические данные подтверждали наличие определенного рода проблем, как следствие возникла необходимость проработки в ходе тренинга таких индивидуально-психологических свойств. На основе диагностики формировалась тренинговая группа со схожими проблемами. После формулировки цели определялись задачи тренинга, т.е. необходимые действия, которые поэтапно вели к достижению поставленной цели. Комплекс задач определяли принципы работы.

Развитие уверенности в себе участников тренинговой группы осуществлялось путем использования системы методов, форм и средств обучения, направленных на моделирование обучающих ситуаций, имитирующих реальные жизненные ситуации.

Методы обучения понимались нами как способы активной работы студентов, ориентированные на достижение задач, в ходе которых происходит передача и связывание с практикой нового знания, умения, навыка.

В качестве средств реализации предусматривалось в полном объеме использовать методы активного обучения в органическом сочетании с традиционными методами.

Формы обучения понимались нами как механизм, способ организации тренингового процесса. Оптимальной формой работы являлось групповое обучение (работа в малых группах), когда в условиях целенаправленной деятельности по достижению результата приобретаются навыки социального взаимодействия.

На основе разработки технологического блока осуществлялось содержательное наполнение тренинга, подбор заданий и упражнений, позволяющих максимально достигнуть выдвинутых целей и задач.

Оценочно-результативный блок позволял получить информацию о том, насколько эффективно проходит организация обучения и взаимодействие в ходе развивающего процесса. Для этого были обозначены качественные выражения достижений студентов.

Реализация программы психологического тренинга развития уверенности в себе студентов среднего профессионального образования рассматривалась нами как процесс практического внедрения совокупности действий, приводящих к воплощению замысла и получению запланированного результата. Среди них: подготовка материально-технической базы; распределение функций между специалистами; определение и корректировка сроков проведения тренинговой работы; непосредственное проведение тренинговой работы, ее мониторинг.

Представим разработанную на данных положениях программу тренинга «Самоуверен».

Цель программы: развитие самоуверенности студентов средствами психологического тренинга.

Задачи программы:

- расширить представления о себе, о своих правах, сформировать комплекс понятий об уверенности, умения и навыки, реализующие ее на практике;
 - развить способность адекватного и наиболее полного познания себя и других людей;
 - повысить самооценку, укрепить чувство собственного достоинства;
 - способствовать пониманию сложных взаимосвязей и взаимовлияния собственного поведения и условий окружения;
 - провести рефлекссию субъективных состояний;
 - развить навыки, необходимые для уверенного поведения, защиты от манипуляций со стороны окружающих;
 - развить навыки, необходимые для позитивного преодоления конфликтных ситуаций;
 - развить способность к проведению самоконтроля собственной деятельности;
 - снизить влияние социальных страхов, расширить поле контактов, развить социальную смелость и инициативность;
 - сформировать активную жизненную позицию.
- Принципы обучения: взаимосвязь диагностики и коррекции, личностная активность, постепенное усложнение материала, согласованность обучения, опора на совместную деятельность, постоянство группы.

Основное содержание:

При составлении психологической программы тренинга развития уверенности в себе использовались материалы и практические рекомендации Дж. Вольпе [2], Е.В. Жатько [3], Е.В. Кочневой [4], В.Г. Ромек [7], Н.В. Рубштейн [8], М.Дж. Смит [10] и др.

Форма организации деятельности: психологический тренинг. Форма занятий: групповая. Периодичность встреч – 2 раза в неделю. Продолжительность занятия – 90 минут. Программа включала 15 занятий.

Структура занятий:

1. Вводная часть. Цель: введение в новую тему занятия, настрой на совместную деятельность, снятие эмоционального напряжения, достижение контакта участников.

2. Основная часть. Цель: информирование участников об аспектах уверенности в себе, самодиагностика уверенности в себе, самопринятие, самосовершенствование, самовыражение.

3. Заключительная часть. Цель: подведение итогов занятия, осознание собственных изменений, закрепление положительных эмоций к самому себе.

Этапы работы в ходе тренинга: работа с образом уверенного человека; работа с образом «Я»; работа по самопринятию, развитию позитивного мышления; работа с чувствами и способами их выражения; работа над сопротивлением, преодоление защитных механизмов; работа по обучению уверенному поведению.

Методы и средства: беседа, дискуссии, ролевые игры, психогимнастика, арт-терапия, позитивная терапия, поведенческая психотерапия, мозговой штурм, ассоциирование, незаконченные предложения, упражнения и психологические игры, метод самоотчетов.

Ожидаемые результаты реализации программы тренинга: комплекс сформированных представлений о своих правах, уверенном поведении, сформированная иерархия целей, осознание способов их достижений, положительный опыт самооценивания, его объективность, открытость в проявлении своих чувств и эмоций; умения позитивно оценивать себя и других, осознавать свои и распознавать чужие эмоциональные состояния, использовать эффективные способы коммуникации, конструктивные способы выхода из конфликтов, распознавать различные формы влияния при межличностном взаимодействии, проявлять ответственность за свое поведение; формирование активной социальной позиции, социальной смелости, инициативности,

повышение социально-психологической компетентности.

Требования к проведению занятий: просторная аудитория, наличие столов и стульев для выполнения участниками работ, свободное пространство для выполнения упражнений.

Материалы и оборудование для занятий: стулья, столы, листы А4, карандаши, ручки, краски, кисти, ватманы, мячи, карточки, карточки-эмоции, карточки самоотчетов.

Мониторинг программы: оценка результатов первичной и повторной диагностики.

Практическая апробация программы тренинга «Самоуверен» была осуществлена на базе ГБПОУ РМ «Инсарский аграрный техникум». Занятия посетили 14 студентов в возрасте 17 – 18 лет, обучающихся по специальностям профессионального образования 19.02.07 «Технология молока и молочных продуктов», 35.01.11 «Мастер сельскохозяйственного производства», имеющих по данным констатирующего эксперимента низкий уровень уверенности в себе.

Далее нами была проведена работа по оценке влияния тренинга на развитие уверенности в себе студентов организации среднего профессионального образования, т.е. контрольный эксперимент. Его методика проведения совпадала с констатирующим экспериментом.

По результатам исследования по тесту «Уверенность в себе» С. Рейзаса были уверены в себе 21,4% студентов (в констатирующем эксперименте – 0%). Для таких обучающихся было характерно: выраженная вера в собственные возможности и силы, лидерское положение, влияние на окружающих, уверенность в правоте собственной позиции, устойчивое стремление к достижению цели, удовлетворенность своими результатами, отсутствие социальных страхов и боязни неудачи. Среднее значение уверенности в себе было диагностировано у 42,8% испытуемых (в констатирующем эксперименте – 0%). Для таких обучающихся было характерно: уверенность в своих силах, независимость от мнения и позиции окружающих, трудности в высказывании собственной позиции, самокритичность. Скорее не уверены, чем уверены были 35,8% испытуемых (в констатирующем эксперименте – 1000%), что на 64,2% меньше, чем на констатирующем этапе эксперимента. Для таких обучающихся было характерно: отсутствие веры в свои способности, пассивность, высокая самокритичность, конфликтность, наличие множества социальных страхов и неудач.

По результатам исследования по «Тесту уверенности в себе» (В.Г. Ромек) высокий уровень уверенности в себе показали 21,4% студентов (в констатирующем эксперименте – 0%). Для таких обучающихся было характерно: умения и навыки уверенного поведения, способность к адекватному принятию решений, проявление самоконтроля. Средний уровень развития уверенности в себе был диагностирован у 50% студентов (в констатирующем эксперименте – 0%). Обучающиеся проявляли навыки уверенного поведения, но степень критичности ситуации оказывала значительное внимание на него, отмечалась неустойчивость самоконтроля. Низкий уровень развития уверенности в себе был диагностирован у 28,6% испытуемых (в констатирующем эксперименте – 100%). Такие обучающиеся проявляли неуверенность в себе, в своем поведении, наличие сомнений, низкий самоконтроль собственных поступков и действий.

По результатам исследования по тесту «Исследование уровня ассертивности», по шкале «Независимость, автономность» высокий уровень независимости показали 21,4% студентов (в констатирующем эксперименте – 0%). Они характеризовались автономностью, эгоистичностью, трудностями принятия самокритики. Средний уровень независимости показали 42,8% студентов (в констатирующем эксперименте – 0%). Они характеризовались выраженной автономностью, настойчивостью, адекватными реакциями на самокритику, реалистичность собственных способностей. Низкий уровень независимости показали 35,8% студентов (в констатирующем эксперименте – 100%). Студенты по-прежнему зависели от мнения окружающих. По шкале «Решительность, опора на свои силы» высокий уровень показали 35,8% студентов (в констатирующем эксперименте – 0%). Студенты характеризовались реалистичностью целей, в оценке собственных способностей, активностью в их достижении. Средний уровень решительности показали 35,8% студентов (в констатирующем эксперименте – 0%). Такие обучающиеся проявляли решительность только в привычных ситуациях. Низкий уровень решительности показали 28,6% студентов (в констатирующем эксперименте – 100%). Обучающиеся характеризовались нерешительностью, наличием комплекса страхов и опасений. По шкале «Социальная желательность» высокий уровень показали 42,8% студентов (в констатирующем эксперименте – 21,4%). Они занижали свои способности, проявляли желание к социальным контактам.

Средний уровень социальной желательности показали 50% студентов, занимающие пограничное положение (в констатирующем эксперименте – 28,6%). Низкий уровень социальной желательности показали по-прежнему 28,6% студентов (в констатирующем эксперименте – 28,6%). Такие испытуемые обладали завышенной самооценкой, не считали нужным общаться с широким кругом однокурсников, договариваться с ними, проявляли эгоизм и агрессию при достижении важных для них целей.

Следовательно, можно было предположить о формировании доминантной тенденции развития уверенности в себе, самопознания, самопринятия, социальной смелости, инициативности и решительности, независимости студентов.

С помощью метода математической статистики отмечены достоверные различия на однопроцентном уровне значимости в уровне уверенности в себе студентов. Это подтверждало значимость влияния психологического тренинга в развитии уверенности в себе студентов среднего профессионального образования.

Следовательно, в ходе реализации психологического тренинга у студентов повысилась способность ставить цели, адекватно оценивать себя, свои способности, использовать их к достижению цели; социальная активность, инициативность, адекватность принятия критики, проявление навыков самоконтроля, саморегуляции, самовыражения; снизилось количество социальных страхов. Программа психологического тренинга «Самоуверен» была эффективна в развитии уверенности студентов среднего профессионального образования. Гипотеза исследования экспериментально подтвердилась.

Заключение. В результате проведенного исследования представлено новое видение термину «уверенность в себе»; доказана эффективность психологического тренинга в развитии уверенности в себе студентов.

Уверенность в себе в нашем исследовании понимается как личностное качество, в основе которого лежат процессы самопознания, позитивного самоанализа, самопринятия, самосовершенствования, самопрезентации. Указывается на влияние уверенности в себе на результативность деятельности, успешность адаптации в социальной среде. Студенческий возраст считается самым важным в развитии уверенности в себе, но не все обучающиеся имеют оптимальные показатели уверенности. Одним из перспективных средств развития уверенности в себе студентов среднего

профессионального образования рассматривается психологический тренинг.

Психологический тренинг развития уверенности в себе студентов организации среднего профессионального образования ориентирован на развитие процессов самопознания, самопонимания, самопринятия, самосовершенствования и самовыражения обучающихся. При проектировании тренинга предусматривается описание целевого, технологического, содержательного и оценочно-результативного блоков тренинговой программы; подготовка материально-технической базы; распределение функций между специалистами; определение и корректировку сроков проведения тренинговой работы; непосредственное проведение, мониторинг – при реализации.

Внедрение психологического тренинга развития уверенности студентов способствует

формированию доминантной тенденции к высокой степени развития самопознания, самопринятия, социальной смелости, инициативности, решительности, независимости. Следовательно, программа психологического тренинга эффективна в развитии уверенности студентов среднего профессионального образования и может быть рекомендована к применению в развивающем процессе.

Полученные результаты дополняют методику психолого-педагогического сопровождения студентов в организации среднего профессионального образования. Перспективным видится изучение особенностей проектирования и реализации психологического тренинга развития уверенности в себе студентов организации среднего профессионального образования на разных этапах обучения.

Литература:

1. Бородина Н.В. Особенности социологического портрета студента, обучающегося по наиболее востребованным и перспективным специальностям среднего профессионального образования / Н.В. Бородина, А.Р. Симонян, И.И. Украинцева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2017. – № 4(208). – С. 40–49.
2. Вольпе Дж. Психотерапия посредством реципрокного торможения / Дж. Вольпе // Техники консультирования и психотерапии: тексты; под редакцией У.С. Сахакиана. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 349–382.
3. Жатько Е.В. Формирование уверенности в себе у студентов управленческих специальностей: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Жатько Елена Владимировна; Государственный университет управления. – М., 2004. – 23 с.
4. Кочнева Е.В. Формирование уверенности в себе у студентов средних профессиональных учебных заведений как фактор социально-профессионального становления: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кочнева Евгения Васильевна; Институт педагогического и психологического профессионального образования РАО. – Казань, 2005. – 22 с.
5. Крупнов А.И. Комплексные исследования свойств личности: теория и практика: учебное пособие / А.И. Крупнов, И.А. Новикова, Д.А. Шляхта. – М.: Российский университет дружбы народов, 2017. – 217 с.

6. Пакеева В.В. Социально-психологические особенности возраста студента / В.В. Пакеева // Социосфера. – 2013. – № 4. – С. 76–80.
7. Ромек В.Г. Поведенческая психотерапия: учебное пособие / В.Г. Ромек. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
8. Рубштейн Н.В. Полный тренинг по развитию уверенности в себе / Н.В. Рубштейн. – М.: Эксмо, 2014. – 221 с.
9. Саввичева Д.Д. Уверенность в себе студентов вуза как личностная детерминанта готовности к рискам нарушения безопасности / Д.Д. Саввичева // Психология, социология и педагогика. – 2016. – № 1 – С. 76–83.
10. Смит М.Дж. Тренинг уверенности в себе: комплекс упражнений для развития уверенности в себе / М.Дж. Смит; перевод с английского В.А. Путьты. – СПб.: Речь, 2000. – 242 с.
11. Стишенок И.В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей: как достичь цели, как выразить свои чувства, как жить в мире с собой и другими, как научиться слушать свой внутренний голос / И.В. Стишенок. – СПб.: Речь, 2020. – 229 с.
12. Черникова Н.А. Тренинг как способ развития личностной самоэффективности / Н.А. Черникова // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 2. – С. 19–25.

References:

1. Borodina N.V. Features of the sociological portrait of a student studying in the most popular and promising specialties of secondary vocational education / N.V. Borodina, A.R. Simonyan, I.I. Ukraintseva // Bulletin of the Adyge State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. – 2017. – № 4 (208). – Pp. 40–49.

2. Volpe J. Psychotherapy through reciprocal inhibition / J. Volpe // Techniques of counseling and psychotherapy: texts / edited by U.S. Sahakiana. – M.: EKSMO-Press, 2000. – Pp. 349–382.
3. Zhatko E.V. Formation of self-confidence among students of managerial specialties: dissertation abstract for

the degree of candidate of psychological sciences / Zhatko Elena Vladimirovna; State University of Management. – M., 2004. – 23 p.

4. Kochneva E.V. Formation of self-confidence among students of secondary vocational educational institutions as a factor of social and professional development: thesis abstract for the degree of candidate of pedagogical sciences / Kochneva Evgeniya Vasilievna; Institute of Pedagogical and Psychological Professional Education, Russian Academy of Education. - Kazan, 2005. – 22 p.

5. Krupnov A.I. Complex studies of personality traits: theory and practice: textbook / A.I. Krupnov, I.A. Novikova, D.A. Gentry. – M.: Peoples' Friendship University of Russia, 2017. – 217 p.

6. Pakeeva V.V. Socio-psychological characteristics of the student's age / V.V. Pakeeva // Sociosphere. – 2013. – № 4. – P. 76–80.

7. Romek V.G. Behavioral psychotherapy: textbook / V.G. Romek. – M.: Academy, 2002. – 192 p.

8. Rubshtein N.V. Complete training on the development of self-confidence / N.V. Rubshtein. – M.: Eksmo, 2014. – 221 p.

9. Savvicheva D.D. Self-confidence of university students as a personal determinant of readiness for security risks / D.D. Savvicheva // Psychology, Sociology and Pedagogy. – 2016. – № 1. – Pp. 76–83.

10. Smith M.J. Self-confidence training: a set of exercises for the development of self-confidence / M.J. Smith; translation from English by V.A. Confused. – SPb.: Rech, 2000. – 242 p.

11. Stishenok I.V. Self-confidence training: development and implementation of new opportunities: how to achieve the goal, how to express your feelings, how to live in peace with yourself and others, how to learn to listen to your inner voice / I.V. Stishenok. – SPb.: Rech, 2020. – 229 p.

12. Chernikova N.A. Training as a way of developing personal self-efficacy / N.A. Chernikova // Bulletin of TSPU. – 2013. – № 2. – Pp. 19–25.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Фадеева Ольга Валентиновна (г. Саранск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», e-mail: ofadeeva71@yandex.ru

Байчурина Елена Владимировна (г. Саранск, Россия), бакалавр, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», e-mail: baichurina.lena2016@yandex.ru



УДК 159.923

Базисные убеждения и стратегии сетевой активности студентов

Basic beliefs and network activity strategies of students

Сунгурова Н.Л., Российский Университет Дружбы Народов, sungurovanl@mail.ru

Цвекс М.В., Российский Университет Дружбы Народов, mihail001@inbox.lv

Sungurova N., RUDN University, sungurovanl@mail.ru

Cveks M., RUDN University, mihail001@inbox.lv

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.037

Ключевые слова: личность, стратегии сетевой активности, базисные убеждения, установки, сетевая коммуникация.

Keywords: personality, strategies of network activity, basic beliefs, attitudes, network communication.

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей базисных убеждений студентов с разными стратегиями сетевой коммуникации. Базисные убеждения выделены как личностные компоненты, детерминирующие выбор поведения в сетевой коммуникации. Авторами использовались методика «Шкала базисных убеждений» (World assumptions scale – WAS) Р. Янов-Бульман (О. Кравцова), «Опросник установок по отношению к Интернету» (Э. Губенко), «Опросник поведения в Интернете» (А. Жичкина). В статье описаны взаимосвязи и результаты сравнительного анализа по направлениям профессиональной подготовки базисных убеждений, стратегий сетевой активности и установок по отношению к Интернету. Показано, что студентам с выраженными «ресурсными» базисными убеждениями характерно конструктивное пользование Интернетом. Превалирование «нересурсных» базисных убеждений студенческой молодежи может способствовать их ориентированности на проблемное пользование Интернетом. Статья предназначена для психологов, преподавателей вузов и исследователей в области психологии личности в контексте информационно-коммуникационных технологий.

Abstract. The article presents the results of a theoretical and empirical study of the features of the basic beliefs of students with different strategies of network communication. Basic beliefs are highlighted as personal components that determine the choice of behavior in network communication. The authors used the methodic «World assumptions scale – WAS» by Ronnie Yanov Bulman (O. Kravtsova), "Questionnaire of attitudes towards the Internet" (E. Gubenko), Internet Behavior Questionnaire (A. Zhichkina). The article describes the relationship and the results of a comparative analysis in the areas of professional training of basic beliefs, strategies of network activity and attitudes towards the Internet. It is shown that the students with pronounced "resource" basic beliefs are characterized by constructive use of the Internet. The prevalence of "non-resource" basic beliefs among student youth can contribute to their focus on problematic Internet use. The article is intended for psychologists, University-teachers and researchers in the field of personality psychology in the context of information and communication technologies.

Введение. Сегодня идёт активный процесс глобальной цифровизации антропологического мира. На 2021 год социальными сетями пользуются 53,6% мирового населения, каждую секунду добавляется примерно 15,5 новых пользователей, а среднее времяпрепровождение в Интернете ровняется 6 часам и 54 минутам. При этом самыми активными пользователями являются молодые люди в возрасте от 16 до 24 лет [9]. Данная статистика говорит об активном погружении личности в виртуальное пространство и цифровизации различных аспектов её

деятельности. По мнению ряда авторов (S.A Rains, C. Steinfield, N.B. Ellison, M.D. Griffiths, B.A. Емелин, Е.И. Рассказова, А.Ш. Тхостов), вовлеченность личности в Интернет-среду влечет за собой как позитивные, так и негативные последствия [2;11;12]. Ведь виртуальное пространство характеризуется наличием широкого спектра возможностей и разнообразного контента [8;10]. В связи с этим необходимо понимать особенности личности, влияющие на выбор той или иной стратегии активности в Интернете (конструктивной или дезадаптивной) [6;7].

В работах многих специалистов (М.А. Подун, V. van Vruggen, Р. Янов-Бульман, Е.Н. Астахова) отмечается, что одним из важных конструктов, определяющих поведение человека, являются базисные убеждения. Это имплицитные, устойчивые представления человека о себе и о мире, в соответствии с которыми формируется поведение [5;13]. Убеждения проявляются при столкновении потребности личности с объективной ситуацией, в том числе и в виртуальной среде, в которой происходит удовлетворение потребности. Подчеркивается особая значимость данных убеждений в юношеском возрасте как формы активной регулятивной функции [1]. С.В. Молчанов, О.В. Алмазова, А.Е. Войскунский, Н.Н. Поскребышева пишут, что в зависимости от превалирования «оптимистичного», «ресурсного» либо «пессимистичного», «нересурсного» мировосприятия у студентов может меняться сетевое поведение, в частности, у студентов с «пессимистическим» мировосприятием обнаруживаются признаки Интернет-зависимости как у группы риска развития аддиктивного поведения [3;4].

Цель настоящего исследования: выявить особенность базисных убеждений студентов с разными стратегиями сетевой активности.

Базисные убеждения выделены как компоненты регуляции поведения в сетевой активности. Установки по отношению к Интернету и поведение в Интернете мы рассматриваем как стратегии поведения в виртуальной сети.

Методы и методики исследования. Использовался метод опроса. В исследованиях применялись: методика «Шкала базисных убеждений» в адаптации О. Кравцовой. Стратегии поведения в Интернете выявлялись с помощью «Опросника установок по отношению к Интернету» (Э. Губенко) и «Опросника поведения в Интернете» (А. Жичкина).

Методы математической обработки представлены критерием Фридмана, критерием Манна-Уитни, коэффициентом корреляции Спирмена. Компьютерная обработка данных осуществлялась с использованием программных пакетов «Excel» и «IBM SPSS Statistics 22».

Исследование проводилось на базе Российского университета дружбы народов. Всего в исследовании приняли участие 100 человек (50 студентов филологического факультета и 50 студентов медицинского института) в возрасте от 18 до 22. Из них 60 девушек и 40 юношей.

Результаты исследования. Результаты

исследования по методике «Шкала базисных убеждений» показывают, что у респондентов доминируют такие базисные убеждения, как «Степень самоконтроля» (5,39) и «Благосклонность мира» (5,34) ($X^2=42,016$; $p=0$). Студенты убеждены в своей способности контролировать происходящие события и в том, что в мире позитивные события преобладают над негативными. Возможно, выбранная студенческая жизнь и путь саморазвития подразумевают наличие уверенности в умении выбирать конструктивные поведенческие стратегии, которые, в свою очередь, помогают справиться с академическими вызовами, тем самым подкрепляя убежденность в благосклонности мира. В меньшей же степени проявляется убежденность в справедливости мира, что говорит о наличии определенного недоверия к миру и к принципу справедливого распределения наград. Статистические значимые различия по направлениям профессиональной подготовки и по полу не выявлены.

Анализ результатов исследования по «Опроснику установок по отношению к Интернету» показал, что у респондентов доминантными установками в сетевой коммуникации являются «Отвлечение» (3,01) и «Сниженный самоконтроль» (2,82) ($X^2=55,448$; $p=0$). Студентам характерно отношение к Интернету как к особому месту, где возможно отвлечься от стрессовых ситуаций. Как поведенческий паттерн преобладает эскапизм. Им свойственны навязчивые мысли о посещении Интернета, связанные с неспособностью уменьшить активность взаимодействия с сетевой средой. Вероятно, это связано с тем, что студенческая жизнь часто преподносит стрессовые ситуации и требует периодического отвлечения, а Интернет является современным, общедоступным инструментом для удовлетворения данной потребности. Статистически значимые различия по направлениям профессиональной подготовки и по полу не выявились.

Исследование стратегий поведения в Интернете показало, что у студентов преобладает «Активность в восприятии альтернатив» (2,74) ($X^2=92,462$; $p=0$). Студенческой молодежи более свойственна ориентировочная деятельность, поиск в ситуации возможностей. Они направлены не на активную работу в Интернет-пространстве, а на получение информации, удовлетворение познавательной активности. Студенты нацелены на поиск нового опыта в виртуальной среде, поиск новых знакомств, впечатлений, отдыха, реализации увлечений.

При помощи критерия Манна-Уитни были выявлены статистически достоверные различия по профилю обучения по шкале «Активность в восприятии альтернатив» ($U=308,5$; $p=0,002$). У студентов филологического факультета данная стратегия выражена в большей мере. Они больше стремятся испытать новый опыт посредством виртуальной среды, который они не могут приобрести в реальности. «Идеальное Я» и социально-ролевые характеристики в идентичности студентов филологического факультета играют меньшую роль в регуляции

поведения в Интернет-коммуникации, нежели у студентов медицинского института. Возможно, в медицинском институте учащиеся получают много нового, полного переживаний опыта и как следствие им менее свойственно искать данный опыт в виртуальной среде.

Корреляционный анализ результатов исследования с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал статистически значимые взаимосвязи, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Коэффициенты корреляции базисных убеждений со стратегиями сетевой активности и установками по отношению к Интернету

| | Социальный комфорт | Одиночество /Депрессия | Сниженный самоконтроль | Отвлечение | Активность в восприятии альтернатив |
|----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|------------|-------------------------------------|
| Благосклонность мира | -0,293(**) | -0,182 (*) | | | |
| Доброта людей | -0,189(*) | | | | |
| Справедливость мира | | -0,210(*) | | | |
| Случайность | 0,183(*) | 0,194(*) | | | |
| Ценность «Я» | -0,311(**) | -0,276(**) | -0,430(**) | -0,399(**) | -0,181(*) |
| Степень самоконтроля | -0,231(*) | | | | |
| Степень удачи | -0,251(*) | | | | |

* – Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя); ** – Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Таким образом, мы видим, что студентам, убежденным в благосклонности мира свойственно сохранять чувства сохранности и безопасности в реальном мире и как следствие менее вероятно, что они будут искать данные чувства в виртуальной среде и использовать Интернет в качестве особого места, где достигается социальный комфорт. Они склонны удовлетворять потребность в социальном комфорте посредством реального общения, что в определённой мере защищает их от формирования чувства одиночества.

Респонденты, убежденные в доброжелательности и отзывчивости окружающих людей, а также в справедливом принципе распределения поощрений за заслуги, менее склонны переживать чувства бесполезности и одиночества. Им характерно больше доверять людям и им легче идти на контакт, строить крепкие, безопасные социальные связи в реальном мире.

Студенческая молодежь, убежденная в принципе случайного распределения происходящих событий, имеет тенденцию пользоваться Интернетом для поиска чувств сохранности и безопасности посредством создания социальных связей в виртуальном

пространстве. Поиск социального комфорта в Интернет-среде и переживание чувства одиночества в реальном мире могут говорить о склонности респондентов к формированию дезадаптивного поведенческого паттерна по отношению к Интернету, поскольку данные установки тесно с ним связаны.

Респондентам, убежденным в ценности собственного «Я», в том, что в их характере положительные черты преобладают над отрицательными, свойственно проводить активную работу в виртуальном пространстве, а не ориентироваться только лишь на поиск информации. Они стараются проявить своё «идеальное Я» посредством Интернета. Виртуальная среда для таких студентов является инструментом, помогающим достигнуть поставленных, конструктивных целей. Они способны контролировать собственную вовлеченность в сетевую активность и как следствие им не свойственно проблемное пользование Интернетом.

Пользователи, убежденные в своей способности контролировать происходящие события и в сопутствующей им удаче, способны находить социальный комфорт в реальном мире. Они уверены в себе и своих силах, что помогает

им активно коммуницировать «лицом к лицу», находить новые социальные связи. Таким образом, для студентов с данными убеждениями не свойственно чересчур активное погружение в социальные сети. Виртуальное пространство для них не является незаменимым и единственным местом для обретения чувства безопасности посредством постройке контактов.

Заключение. В сетевом взаимодействии базисные убеждения являются важной личностной особенностью, определяющей характер данного взаимодействия. Исходя из полученных данных можно сделать вывод о «ресурсной» составляющей базисных убеждений в контексте сетевой коммуникации, а именно убеждений: в благосклонности, доброте, справедливости мира, ценности «Я», удачливости и способности контролировать события. Студентам с выраженными данными базисными убеждениями характерно конструктивное пользование Интернетом. Они способны строить социальные связи, удовлетворяющие потребность в чувстве безопасности и комфорта в реальном мире. Так же мы видим, что убежденность в случайности как в принципе определения течения жизни является «нересурсной». Студенческой молодежи с данным убеждением свойственно испытывать чувства бесполезности и

повышенной опасности в реальном мире, что может способствовать ориентированности на проблемное пользование Интернетом. Стоит особенно выделить убеждение в преобладании положительных черт в своём характере над отрицательными как самое «ресурсное». Респонденты, убежденные в ценности собственного «Я», направлены на конструктивную, активную работу в Интернет-среде. Они стараются проявить своё «идеальное Я» посредством сетевой коммуникации. В реальном мире их уверенность в себе позволяет встречать и решать стрессовые ситуации «лицом к лицу», а не убежать от них в мир виртуальный. Такие студенты способны контролировать степень погружения в сетевое пространство и прекращать активное взаимодействие с ним при наличии такого желания. Выявленная специфика взаимосвязи базисных убеждений со стратегиями сетевой активности имеет актуальную, практическую ценность для работы психологической службы со студентами в условиях дистанционного обучения. Для профилактики проблемного пользования Интернетом, в процессе работы психологической службы рекомендуется проработка базисных убеждений как регуляторов выбора стратегий сетевого поведения.

Литература:

1. Божович Л.И. Теория Л.И. Божович: личность, психика, индивидуальность / Л.И. Божович // Культурно-историческая психология. - 2019. - Т. 15. - № 2. - С. 85–90.
2. Емелин В.А., Рассказова Е.И., А.Ш. Тхостов. Психологические последствия развития информационных технологий / В.А. Емелин, Е.И. Рассказова, А.Ш. Тхостов // Национальный психологический журнал. - 2012. - № 1(7). - С. 81-87.
3. Молчанов С.В., Алмазова О.В. Роль личностных особенностей подростков в переработке социальной информации в интернет-коммуникации / С.В. Молчанов, О.В. Алмазова, А.Е. Войскунский, Н.Н. Поскребышева // Национальный психологический журнал. - 2018. - № 4(32). - С. 3–15.
4. Лазарев А.И. Особенности базисных убеждений студентов с разными стратегиями поведения в интернете: сборник статей / А.И. Лазарев // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее / Материалы XIV международной научно-практической конференции в 3 частях. МЦНС «Наука и просвещение». - 2018. - С. 191-200.
5. Падун М.А., Котельникова А.В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман / М.А. Падун, А.В. Котельникова // Психологический журнал. - 2008. - Т. 29. - № 4. - С. 98-106.
6. Сунгурова Н.Л., Михайлова Д.А. Особенности когнитивно-личностной регуляции студентов с разными стратегиями сетевой активности / Н.Л. Сунгурова, Д.А. Михайлова // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 3. - С. 215-220.
7. Сунгурова Н.Л., Акимкина Ю.Е. Особенности самоотношения и психологических стратегий электронной коммуникации студентов / Н.Л. Сунгурова, Ю.Е. Акимкина // Высшее образование сегодня. - 2020. - № 9. - С. 85-89.
8. Kuss D.J., & Griffiths M.D. Internet gaming addiction: a systematic review of empirical research // International Journal of Mental Health and Addiction. - 2012. № 10. - P. 278-296.
9. Kemp S. Digital 2021: global overview report [Электронный ресурс] / Kemp S. // Datareportal. - 2021. - Режим доступа: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report>
10. Pontes H.M., & Griffiths M.D. Assessment of Internet Gaming Disorder in clinical research: Past and present perspectives // Clinical Research and Regulatory Affairs. - 2014. - № 31(2-4). - P. 35-48.
11. Rains S.A. and Young V. A meta-analysis of research on formal computer-mediated support groups: Examining group characteristics and health outcomes / Human Communication Research. - 2009. - № 35(3). - P. 309–336.

12. Steinfield C., Ellison N. and Lampe C. Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *J. Applied // Developmental Psychology*. - 2008. - № 29(6). - P. 434-445.

13. Vincent van Vruugen et all. Structural validity of the World Assumption Scale // Department of Psychology Health and Technology, University of Twente, Enschede, The Netherlands. - 2018. - № 31. - P. 816-825.

References:

1. Bozhovich L.I. The theory of L.I. Bozovic: personality, psyche, individuality / L.I. Bozovic // *Cultural-Historical Psychology*. - 2019. - Т. 15. - № 2. - P. 85-90.

2. Emelin V.A., Rasskazova E.I., A.Sh. Thostov. Psychological consequences of the development of information technologies / V.A. Emelin, E.I. Rasskazova, A.Sh. Tkhostov // *National psychological journal*. - 2012. - № 1(7). - S. 81-87.

3. Molchanov S.V., Almazova O.V. The role of personality traits of adolescents in the processing of social information in Internet communication / S.V. Molchanov, O.V. Almazova, A.E. Voiskunsky, N.N. Poskrebysheva // *National psychological journal*. - 2018. - № 4(32). - S. 3-15.

4. Lazarev A.I. Features of the basic beliefs of students with different strategies of behavior on the Internet: a collection of articles / A.I. Lazarev // *Science and education: preserving the past, creating the future / Materials of the XIV international scientific-practical conference in 3 parts. ICNS "Science and Education"*. - 2018. - S. 191-200.

5. Padun M.A., Kotelnikova A.V. Modification of the research methodology for basic personal beliefs R. Yanoff-Bulman / M.A. Padun, A.V. Kotelnikova // *Psychological journal*. - 2008. - Т. 29. - № 4. - S. 98-106.

6. Sungurova N.L., Mikhailova D.A. Features of cognitive-personal regulation of students with different strategies of network activity / N.L. Sungurova, D.A. Mikhailova // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2020. - № 3. - S. 215-220.

7. Sungurova N.L., Akimkina Yu.E. Features of self-attitude and psychological strategies of electronic communication of students / N.L. Sungurova, Yu.E. Akimkina // *Higher education today*. - 2020. - № 9. - P. 85-89.

8. Kuss D.J., & Griffiths M.D. Internet gaming addiction: a systematic review of empirical research // *International Journal of Mental Health and Addiction*. - 2012. - № 10. - P. 278-296.

9. Kemp S. Digital 2021: global overview report [Electronic resource] / Kemp S. // *Datareportal*. - 2021. - Access mode: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report>

10. Pontes H.M., & Griffiths M.D. Assessment of Internet Gaming Disorder in clinical research: Past and present perspectives // *Clinical Research and Regulatory Affairs*. - 2014. - № 31(2-4). - P. 35-48.

11. Rains S.A. and Young V. A meta-analysis of research on formal computer-mediated support groups: Examining group characteristics and health outcomes / *Human Communication Research*. - 2009. - № 35(3). - P. 309-336.

12. Steinfield C., Ellison N. and Lampe C. Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *J. Applied // Developmental Psychology*. - 2008. - № 29(6). - P. 434-445.

13. Vincent van Vruugen et all. Structural validity of the World Assumption Scale // Department of Psychology Health and Technology, University of Twente, Enschede, The Netherlands. - 2018. - № 31. - P. 816-825.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Сунгурова Нина Львовна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Российский Университет Дружбы Народов, e-mail: sungurovanl@mail.ru

Цвекс Михаил Васильевич (г. Москва, Россия), студент магистратуры, лаборант кафедры психологии и педагогики, Российский Университет Дружбы Народов, e-mail: mihail001@inbox.lv



УДК 159.99

Отношение к изменениям как ресурс вовлеченности студентов в современное образовательное пространство

Attitude to changes as a resource for students' involvement in the modern educational space

Павлова Е.В., *Амурский государственный университет, katal75@mail.ru*

Щеглова Э.А., *Томский государственный университет, sea1506@mail.ru*

Pavlova E., *Amur State University, katal75@mail.ru*

Shcheglova E., *Tomsk State University, sea1506@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.038

Ключевые слова: образовательное пространство вуза, студенческая вовлеченность, изменения, ригидность, толерантность к неопределенности, готовность к инновационной деятельности, мотивация достижения.

Keywords: university educational space, students' involvement, changes, rigidity, tolerance to uncertainty, readiness for innovative activity, motivation for success.

Аннотация. Современное образовательное пространство динамично, что требует от студентов способностей быстро приспосабливаться к происходящим преобразованиям. Актуальность статьи обусловлена тем, что психологические качества, во многом определяющие отношение человека к изменениям и являющиеся ресурсом вовлеченности в условиях неопределенности (ригидность, толерантность к неопределенности, готовность к инновационной деятельности, мотивация достижения) студентов Дальневосточных вузов, изучены недостаточно. На основе проведенного эмпирического исследования на базе Амурского государственного университета и Дальневосточного федерального университета показано, что у значительной части студентов обоих учебных заведений умеренно выражены актуальная и установочная ригидность, присутствует умеренное эмоциональное неприятие новизны. Студенты в большинстве своем проявляют толерантность к неопределенности, но обучающиеся регионального вуза в большей степени ориентированы на правила и нормы. К инновационной деятельности на среднем и выше среднего уровнях готовы практически все обучающиеся, однако у студентов регионального вуза выше готовность к изменениям. Около половины респондентов мотивированы на достижение успеха. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что большинство студентов в целом положительно относятся к изменениям, различия между студентами регионального и федерального вузов по рассматриваемым параметрам минимальны. Статья предназначена для работников системы высшего образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The modern educational space is dynamic, which requires students to be able to adopt quickly to the ongoing transformations. The relevance of the article is due to the fact that psychological qualities that largely determine a person's attitude to change and are a resource of involvement in conditions of uncertainty (rigidity, tolerance to uncertainty, readiness for innovation, motivation for success) of students of Far Eastern universities have not been sufficiently studied. On the basis of an empirical study conducted on the basis of Amur State University and the Far Eastern Federal University, it was shown that a significant part of the students of both educational institutions have moderately expressed actual and attitudinal rigidity, there is a moderate emotional rejection of novelty. Most of the students show a tolerance for uncertainty, but the students of the regional university are more oriented towards rules and norms. Almost all students are ready for innovative activities at the middle and above average levels, however, students of a regional university are more willing to changes. About half of the respondents are motivated to achieve success. The results obtained allow us to conclude that the majority of students, in general, have a positive attitude towards the changes, the differences between students of regional and federal universities in the parameters under consideration are minimal. The article is intended for employees of the higher education system, heads of educational organizations, researchers.

Введение. Постоянные изменения как обобщенная характеристика среды жизни, учебной и профессиональной деятельности уже стали привычными для современного человека. Соответственно, к относительно плавным, литическим изменениям он в той или иной степени подготовлен. В то же время события 2020 года, связанные с распространением новой коронавирусной инфекции, привели к существенным преобразованиям высшего образования, к которым значительная часть вузов не была готова. Проведенные рядом специалистов в период всеобщего дистанционного обучения исследования (например, [3]) показали, что в описанных условиях повышается актуальность изучения и развития психологических характеристик субъектов образовательного процесса, способствующих сохранению их продуктивности в изменяющейся ситуации.

Анализ литературы позволяет сделать вывод, что в качестве ключевых факторов, влияющих на эффективность деятельности человека в быстро (в том числе, внезапно) меняющихся условиях могут рассматриваться ригидность и толерантность к неопределенности. Указанные свойства отражают различные аспекты отношения к изменениям: толерантность к неопределенности определяет способность человека выносить ситуацию двойственности и неполного информирования, в том числе, принимать необходимые в этих условиях решения [9]; ригидность связана преимущественно со способностью изменять способ восприятия ситуации и функционирования в ней [2;4].

В работах Г.В. Залевского, Э.В. Галажинского и др. ригидность рассматривается как общесистемное свойство и психологических, и социальных систем, которое «являет собой интегральный, наиболее общий показатель степени открытости психологической системы» [1], ее готовности к восприятию нововведений и изменению стереотипов жизнедеятельности с одновременным сохранением устойчивости системы. Как сверхригидность, так и избыточная флексибельность опасны для психологических и социальных систем, поскольку нарушают их взаимодействие со средой. Применительно к системе образования ригидность исследуется с различных позиций: как фактор, определяющий готовность и способность систем различного уровня к изменениям [4], как условие готовности субъектов образования к новациям [12], как условие и индикатор академической мобильности студентов [1] и др.

В исследованиях, не затрагивающих клинические и клинико-психологические проблемы, как правило, рассматриваются три вида ригидности, описанные Г.В. Залевским: 1) актуальная ригидность (отражает сопротивление изменениям, происходящим «здесь и сейчас»), 2) сенситивная ригидность (эмоциональная реакция на изменения привычного уклада, способов деятельности и т.д.), 3) установочная ригидность (общее отрицательное отношение к новому).

Общий уровень ригидности человека связан и с его отношением к неопределенности. По данным Т.В. Корниловой, восприятие человеком неопределенности следует рассматривать в двух измерениях: 1) «толерантность к неопределенности» как генерализованное личностное свойство, означающее «стремление к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти непроторенными путями и предпочитать более сложные задачи» [8] и 2) «интолерантность к неопределенности» как «стремление к ясности, упорядоченности во всем и непринятие неопределенности», которое соотносится преимущественно с регуляцией познавательных стратегий. Кроме того, Т.В. Корнилова отдельно рассматривает межличностную интолерантность к неопределенности. Ею подчеркивается, что отношение личности к неопределенности зависит, в том числе, и от сферы деятельности.

В качестве конкретного проявления умеренной / низкой ригидности и высокой толерантности к неопределенности можно рассматривать вовлеченность человека в инновационную деятельность. Ресурсная часть инновационного потенциала личности исследуется посредством анализа психологической готовности человека к инновационной деятельности [10;11]. В работах В.Е. Клочко [6], Э.В. Галажинского [7], О.М. Красноярцевой [10] и ряда других ученых показано, что психологическая готовность субъектов образования к инновационной деятельности, с одной стороны, является необходимым условием эффективности образовательных реформ, а с другой – является характеристикой образовательной среды.

Инициативность в структуре психологической готовности к инновационной деятельности взаимосвязана с такой личностной диспозицией как мотивация достижения успеха. По мнению Д. Мак-Клелланда, выраженная мотивация достижения определяет стремление личности к проявлению активности, расширению собственного жизненного мира, по словам Э. Деси – характерна для человека,

ориентированного на преодоление вызовов внешнего мира [14].

В соответствии с методологией системной антропологической психологии [6], вовлеченность студента в образовательную среду возможна в том случае, когда между человеком и средой наблюдается соответствие, выступающее необходимым условием их взаимодействия [5]. При условии достаточно полного соответствия человека и среды, человека и деятельности (в данном случае, учебно-профессиональной) деятельность «встраивается» в транспективу личности, становятся частью жизни человека [5], основанием для его самоидентификации [13]. В то же время, В.Е. Ключко неоднократно подчеркивает, что только достигнув определенного уровня развития, система становится способна воспринимать определенные факторы среды, то есть становится чувствительна к ним. Учитывая характеристики современного образовательного пространства (открытость, динамичность, полимодальность и т.п.), можно утверждать, что важными факторами, определяющими чувствительность к нему студентов, являются ригидность и толерантность к неопределенности. Именно готовность к изменениям, принятие новизны и восприятие задач с неполной ориентировкой как своеобразного вызова, инициативность и готовность к инновациям на современном этапе становятся необходимыми условиями и ресурсами вовлеченности студентов в образовательное пространство.

Материалы и методы исследования. Цель исследования: изучение ригидности, толерантности к неопределенности, психологической готовности к инновационной деятельности и мотивации достижения как составляющих отношения студентов вузов к изменениям и как ресурсов вовлеченности. Была выдвинута следующая гипотеза: студенты федерального вуза в большей степени толерантны к неопределенности, готовы к инновационной деятельности, мотивированы на успех и менее ригидны, чем студенты регионального вуза. При формулировке гипотезы мы опирались на данные Т.В. Корниловой о том, что толерантность к

неопределенности зависит от содержания деятельности и ситуационных факторов [8], Л.М. Волосниковой о наличии отличий в уровне ригидности студентов северных вузов (по сравнению с вузами Сибири) [1], О.М. Красноярцевой о наличии взаимосвязи между психологической готовностью к инновационной деятельности и опытом выполнения таковой [10;11].

Выборку исследования составили 497 студентов, из них 353 – обучающиеся в ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» (г. Благовещенск) и 144 – в ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (г. Владивосток). В состав обеих выборок вошли студенты 1-3 курсов бакалавриата и специалитета очной формы обучения, осваивающие как гуманитарные, так и технические специальности. Для сбора эмпирических данных использовались следующие методики: «Томский опросник ригидности (ТОРЗ)» (Залевский Г.В.), «Новый опросник толерантности к неопределенности» (Корнилова Т.В.), «Психологическая готовность к инновационной деятельности» (Ключко В.Е., Красноярцева О.М.), «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (Реан А.А.). Для сравнительного анализа выраженности признаков в выборках использовался однофакторный дисперсионный анализ ANOVA. Взаимосвязь между рассматриваемыми параметрами определялась при помощи критерия ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Результаты исследования. Перед началом обработки данных были отбракованы бланки, содержащие не полную информацию. В результате в первой выборке (в дальнейшем обозначается АмГУ) оставлено 327 бланков и во второй выборке (обозначенной как ДВФУ) – 124 бланка.

Анализ полученных данных был начат с оценки показателей ригидности как общесистемного и наиболее фундаментального качества, определяющего активность психологических систем в изменяющихся условиях [2]. В таблице 1 представлены описательные статистики исследуемых видов ригидности.

Таблица 1. – Описательные статистики, методика «ТОРЗ»

| Признак | Группа | n | Среднее | Стандартное отклонение | Стандартная ошибка | Минимум | Максимум |
|-----------------------|--------|-----|---------|------------------------|--------------------|---------|----------|
| Актуальная ригидность | АмГУ | 327 | 29,6116 | 9,02037 | 0,49883 | 2,00 | 64,00 |
| | ДВФУ | 124 | 30,0806 | 9,36140 | 0,84068 | 3,00 | 56,00 |

Продолжение таблицы 1

| Признак | Группа | n | Среднее | Стандартное отклонение | Стандартная ошибка | Минимум | Максимум |
|-------------------------|--------|-----|---------|------------------------|--------------------|---------|----------|
| Сенситивная ригидность | АмГУ | 327 | 34,4220 | 11,29305 | 0,62451 | 1,00 | 68,00 |
| | ДВФУ | 124 | 34,3468 | 11,70994 | 1,05158 | 5,00 | 57,00 |
| Установочная ригидность | АмГУ | 327 | 30,6789 | 7,72719 | 0,42731 | 6,00 | 52,00 |
| | ДВФУ | 124 | 29,6371 | 8,04291 | 0,72227 | 4,00 | 44,00 |

Анализ процентного распределения студентов позволил установить, что актуальная ригидность у студентов обоих вузов выражена в меньшей степени, чем сенситивная и установочная, см. рисунок 1. В целом студенты скорее позитивно

относятся к новизне и изменениям (на уровне ценностей, установок, смыслов), но эмоциональная составляющая (сенситивная ригидность) отражает неприятие этих изменений значительной частью студентов.

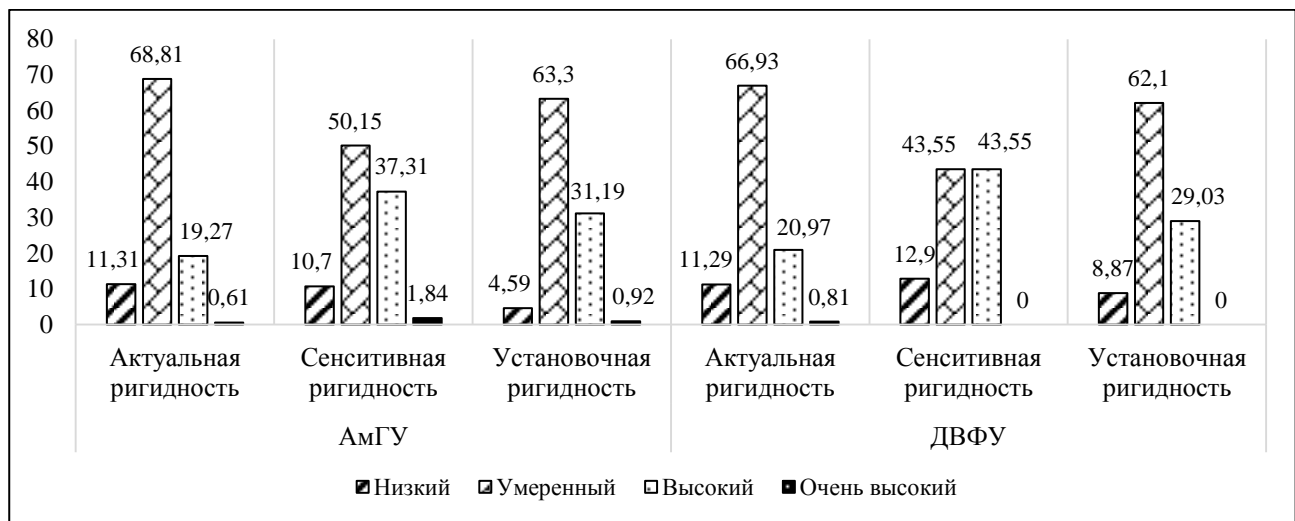


Рисунок 1. – Результаты диагностики по методике «Томский опросник ригидности»

В то же время, Э.В. Галажинский неоднократно подчеркивает, что именно эмоции определяют осмысление либо же блокирование осознания тех или иных событий и возможностей и, в конечной степени, выбор того или иного поведения и деятельности либо отказ от них. Минимальная представленность в обеих выборках респондентов с высокой ригидностью и малая – с низкой ригидностью позволят заключить, что большинство опрошенных студентов функционируют как открытые психологические системы, способные поддерживать баланс устойчивости и открытости

изменениям. Сравнительный анализ средних значений достоверных различий в уровне выраженности актуальной ($F=0,194$, $p=0,66$), сенситивной ($F=0,018$, $p=0,892$) и установочной ригидности ($F=1,656$, $p=0,199$) у студентов АмГУ и ДВФУ не выявил.

Описательные статистики, отражающие выраженность в выборках студентов АмГУ и ДВФУ толерантности к неопределенности, интолерантности к неопределенности и межличностной интолерантности, приведены в таблице 2.

Таблица 2. – Описательные статистики, методика «Новый опросник толерантности к неопределенности»

| Признак | Группа | n | Среднее | Стандартное отклонение | Стандартная ошибка | Минимум | Максимум |
|--|--------|-----|---------|------------------------|--------------------|---------|----------|
| Толерантность к неопределенности | АмГУ | 327 | 50,9174 | 10,96883 | 0,60658 | 27,00 | 79,00 |
| | ДВФУ | 124 | 48,8387 | 11,45254 | 1,02847 | 24,00 | 78,00 |
| Интолерантность к неопределенности | АмГУ | 327 | 53,4281 | 18,15915 | 1,00420 | 13,00 | 91,00 |
| | ДВФУ | 124 | 49,0726 | 18,79421 | 1,68777 | 15,00 | 91,00 |
| Межличностная интолерантность к неопределенности | АмГУ | 327 | 31,0734 | 8,98298 | 0,49676 | 8,00 | 56,00 |
| | ДВФУ | 124 | 30,2742 | 10,27614 | 0,92282 | 8,00 | 56,00 |

Процентное распределение респондентов в зависимости от выраженности толерантности и интолерантности к неопределенности в обеих выборках близко, см. рисунок 2. Большая часть студентов как федерального, так и регионального университетов обладают умеренной толерантностью к неопределенности. То есть на личностном уровне они готовы и стремятся к изменениям, новизне и оригинальности, хотят иметь возможность выходить за рамки принятых ограничений и способов деятельности, но эти качества проявляются не слишком ярко и не во

всех ситуациях. Студентами с высокими показателями толерантности к неопределенности необходимость действовать и принимать решения в условиях неполной ориентировки может рассматриваться как своеобразный вызов, проверка себя, возможность применения новых способов поведения и деятельности. Среди респондентов из федерального вуза выше доля студентов с умеренной и слабо выраженной интолерантностью к неопределенности в межличностных отношениях, по сравнению со студентами регионального вуза.

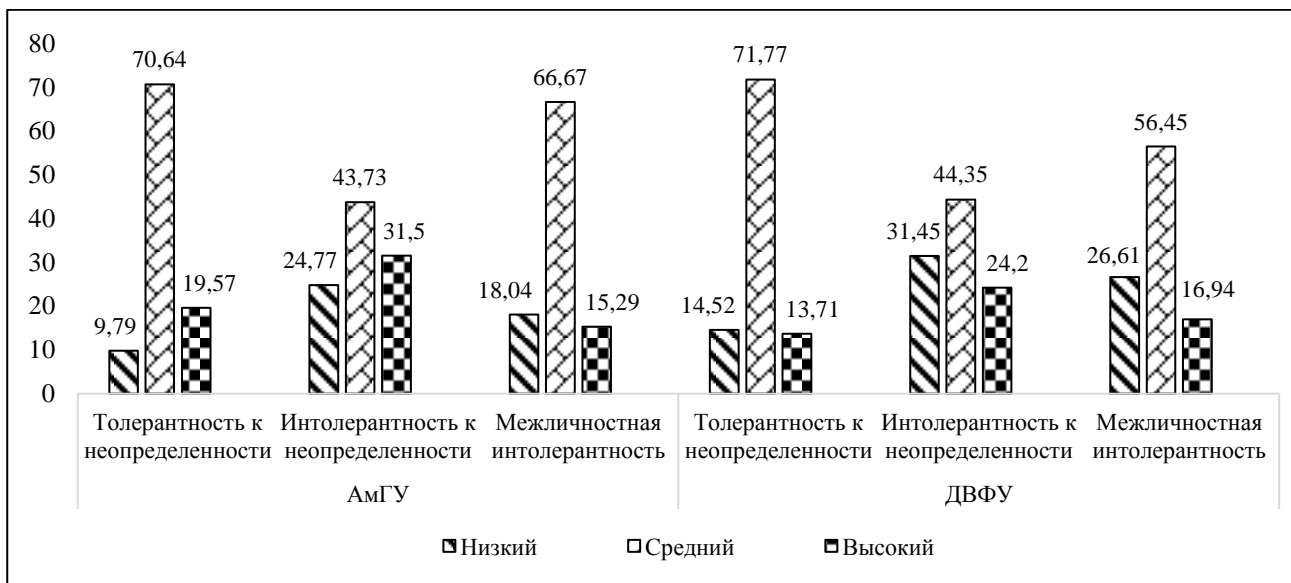


Рисунок 2. – Результаты диагностики по методике «Новый опросник толерантности к неопределенности»

Сравнительный анализ средних значений показал отсутствие достоверных различий у студентов АмГУ и ДВФУ в уровне выраженности толерантности к неопределенности ($F=3,705$, $p=0,055$) и межличностной интолерантности к неопределенности ($F=1,001$, $p=0,318$). Студенты регионального вуза статистически значимо ($F=6,043$, $p=0,014$) в большей степени стремятся к ясности, разделению правильных и неправильных

принципов и способов действия, ориентированы на правила и нормы.

Как уже говорилось выше, психологическая готовность к инновационной деятельности является одним из проявлений принятия студентами изменений. Описательные статистики исследуемых признаков психологической готовности к инновационной деятельности приведены в таблице 3.

Таблица 3. – Описательные статистики, методика «Психологическая готовность к инновационной деятельности»

| Признак | Группа | n | Среднее | Стандартное отклонение | Стандартная ошибка | Минимум | Максимум |
|--|--------|-----|---------|------------------------|--------------------|---------|----------|
| Инициативность | АмГУ | 327 | 15,0734 | 3,52216 | 0,19478 | 0,00 | 21,00 |
| | ДВФУ | 124 | 14,4355 | 3,30617 | 0,29690 | 5,00 | 20,00 |
| Предпочтение деятельности, требующей инновативности | АмГУ | 327 | 13,4343 | 3,39809 | 0,18792 | 3,00 | 20,00 |
| | ДВФУ | 124 | 13,6935 | 3,50882 | 0,31510 | 5,00 | 21,00 |
| Готовность к переменам | АмГУ | 327 | 14,8043 | 3,28665 | 0,18175 | 2,00 | 21,00 |
| | ДВФУ | 124 | 13,8306 | 3,67307 | 0,32985 | 3,00 | 20,00 |
| Общий индекс готовности к инновационной деятельности | АмГУ | 327 | 43,3119 | 7,71108 | 0,42642 | 10,00 | 58,00 |
| | ДВФУ | 124 | 41,9597 | 8,21104 | 0,73737 | 22,00 | 57,00 |

Процентное распределение студентов в обеих выборках также близко (рисунок 3). Среди респондентов из АмГУ (по сравнению с опрошенными из ДВФУ) несколько выше доля студентов с ярко выраженной инициативностью, ниже – предпочитающих деятельность, требующую инновативности. Среди обучающихся в АмГУ выше доля студентов с достаточно выраженной (уровень «выше среднего») готовностью к инновационной деятельности. При этом в выборках минимально представлены студенты с высокими значениями рассматриваемых качеств.

В результате дисперсионного анализа было выявлено, что уровень инициативности ($F=3,311$, $p=0,069$) и предпочтение деятельности, требующей инновативности ($F=0,425$, $p=0,515$), также как и общий уровень готовности к инновационной деятельности ($F=2,84$, $p=0,093$) у студентов регионального и федерального университетов статистически значимо не различаются. Готовность к переменам статистически значимо выше у студентов регионального вуза ($F=7,299$, $p=0,007$).

Уровень мотивации достижения у студентов обеих выборок практически одинаков, см. таблицу 4.

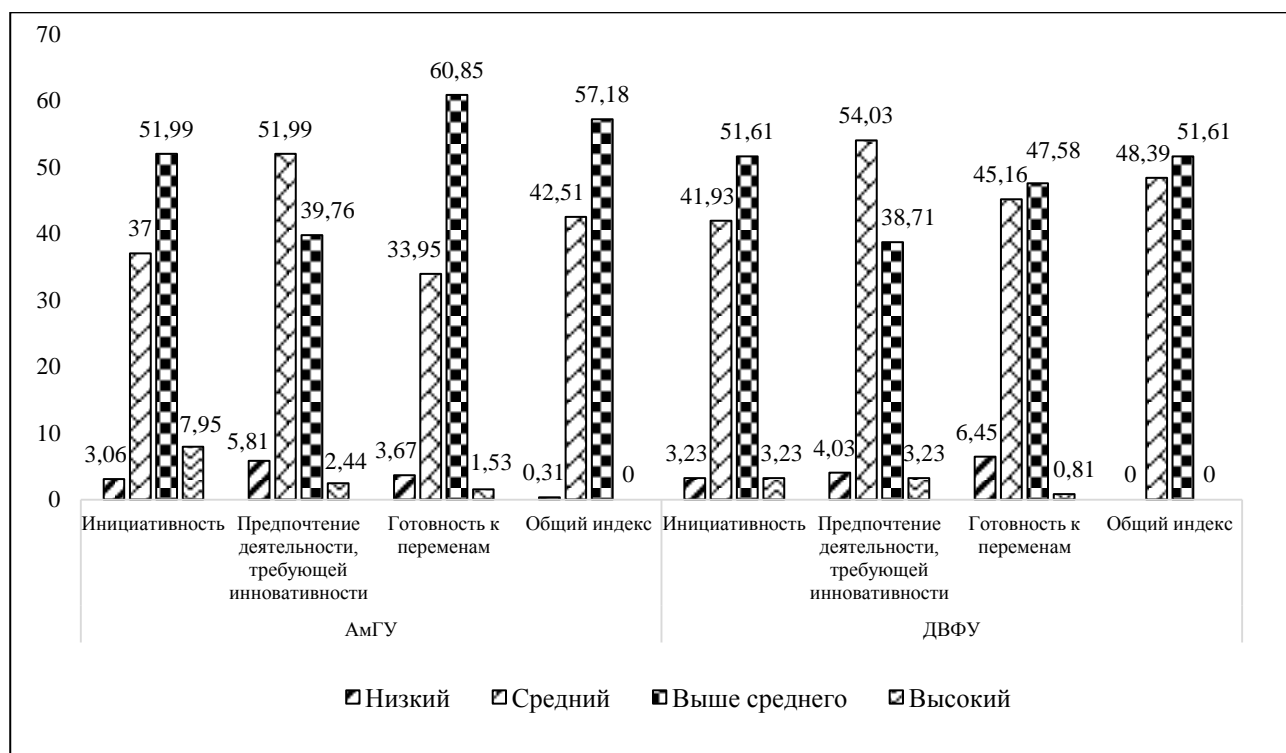


Рисунок 3. – Результаты диагностики по методике «Психологическая готовность к инновационной деятельности»

Таблица 4. – Описательные статистики, методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи»

| Признак | Группа | n | Среднее | Стандартное отклонение | Стандартная ошибка | Минимум | Максимум |
|----------------------|--------|-----|---------|------------------------|--------------------|---------|----------|
| Мотивация достижения | АмГУ | 324 | 12,6420 | 3,05596 | 0,16978 | 1,00 | 20,00 |
| | ДВФУ | 123 | 12,6585 | 3,21071 | 0,28950 | 4,00 | 18,00 |

В процентном отношении среди студентов ДВФУ несколько выше доля респондентов, ориентированных на избегание неудач, и респондентов, мотивированных на достижение успеха, см. рисунок 4. Среди студентов АмГУ выше доля обучающихся с невыраженным мотивационным полюсом. У этих студентов мотивация на достижение успеха либо на избегание неудач во многом определяется ситуативными факторами. Однако описанные

различия между выборками не достигают уровня статистической значимости ($F=0,003$, $p=0,96$).

Результаты корреляционного анализа, см. таблицу 5, соотносятся с таковыми для рассматриваемых качеств, описанными в публикациях О.М. Краснорядцевой, Э.В. Галажинского, Т.В. Корниловой и других. Показатели ригидности статистически значимо взаимосвязаны со всеми рассматриваемыми качествами, что является подтверждением ее статуса общесистемного свойства.

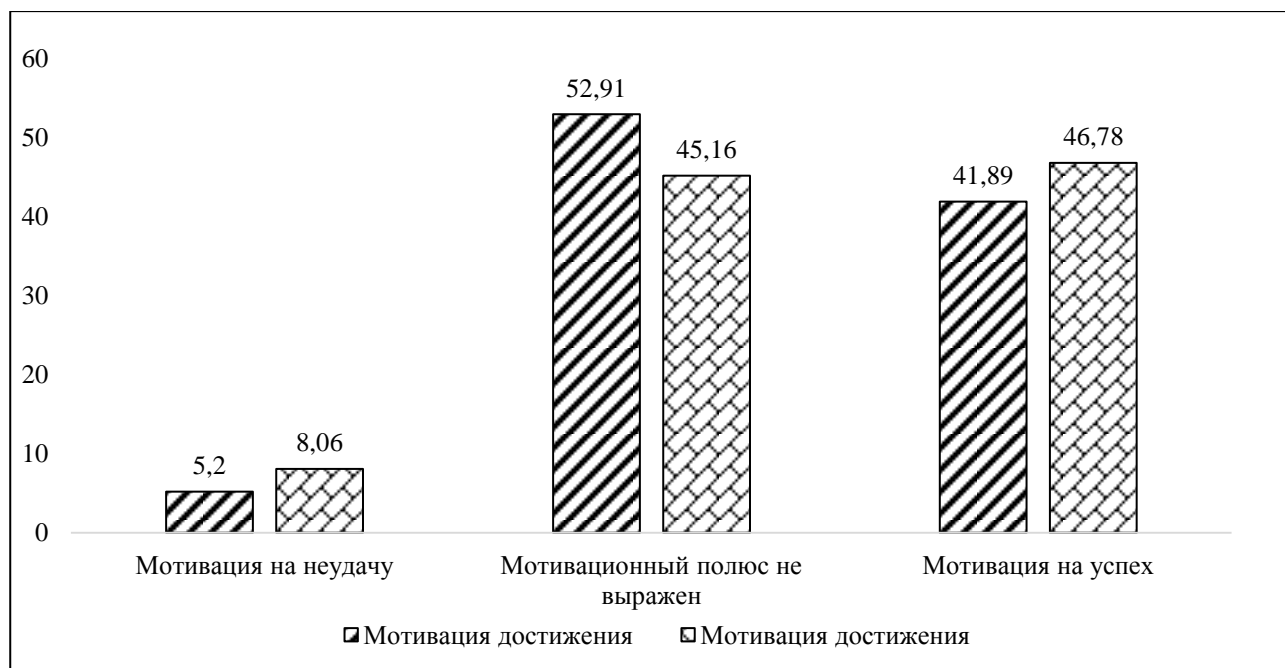


Рисунок 4. – Результаты диагностики по методике «Мотивация успеха и боязнь неудачи»

Таблица 5. – Результаты корреляционного анализа (критерий Ч. Спирмена, $n = 451, p \leq 0,05$)

| | Актуальная ригидность | Сенситивная ригидность | Установочная ригидность | Толерантность к неопределенности | Интолерантность к неопределенности | Межличностная интолерантность к неопределенности | Мотивация достижения |
|--|-----------------------|------------------------|-------------------------|----------------------------------|------------------------------------|--|----------------------|
| Актуальная ригидность | 1,000 | – | – | – | – | – | – |
| Сенситивная ригидность | 0,609 | 1,000 | – | – | – | – | – |
| Установочная ригидность | 0,321 | 0,380 | 1,000 | – | – | – | – |
| Толерантность к неопределенности | -0,166 | -0,170 | -0,336 | 1,000 | – | – | – |
| Интолерантность к неопределенности | -0,060 | -0,107 | -0,201 | 0,664 | 1,000 | – | – |
| Межличностная интолерантность к неопределенности | 0,198 | 0,124 | -0,078 | 0,522 | 0,690 | 1,000 | – |
| Мотивация достижения | -0,179 | -0,221 | -0,057 | 0,026 | 0,135 | -0,049 | 1,000 |
| Инициативность | -0,210 | -0,178 | -0,161 | 0,201 | 0,065 | 0,011 | 0,193 |
| Предпочтение деятельности, требующей инновативности | -0,282 | -0,227 | -0,227 | 0,127 | 0,070 | -0,040 | 0,159 |
| Готовность к переменам | -0,360 | -0,375 | -0,340 | 0,230 | 0,092 | -0,024 | 0,203 |
| Общий индекс готовности к инновационной деятельности | -0,362 | -0,329 | -0,315 | 0,243 | 0,098 | -0,018 | 0,243 |

Толерантность к неопределенности как личностное свойство положительно коррелирует со всеми составляющими готовности к инновационной деятельности. При этом интолерантность к неопределенности прямо коррелирует с мотивацией достижения и общим индексом готовности к инновационной

деятельности. Фактически, стремление студентов к ясности и упорядоченности на уровне познавательной активности и принятия решений взаимосвязано со стремлением совершать какие-либо действия, в том числе инновационного характера, для снижения неопределенности. Подобный эффект стремления к уменьшению

неопределенности ситуации был описан Т.В. Корниловой [9]. Межличностная интолерантность к неопределенности статистически значимо не взаимосвязана с мотивацией достижения и психологической готовностью студентов к инновационной деятельности. Мотивация достижения обратно взаимосвязана с актуальной и сенситивной ригидностью, прямо – со всеми составляющими и общим показателем психологической готовности к инновационной деятельности, а также с интолерантностью к неопределенности.

Заключение. В условиях изменений, происходящих в системе образования, в том числе и внеплановых, повышается значимость психологических качеств студентов, позволяющих им сохранить оптимальный уровень вовлеченности в образовательное пространство. К таким качествам могут быть отнесены ригидность, толерантность к неопределенности, психологическая готовность к инновационной деятельности и мотивация достижения.

Проведенное исследование перечисленных качеств у студентов регионального и федерального вузов Дальневосточного региона позволило установить, что большинство

опрошенных в целом готовы к изменениям, имеют умеренный уровень установочной ригидности, однако их эмоциональное отношение к изменениям скорее отрицательное. Большая часть студентов проявляют толерантность к неопределенности. К инновационной деятельности на среднем и выше среднего уровнях готовы практически все опрошенные. Мотивационный полюс у половины студентов не выражен, количество студентов, направленных на избегание неудач, в обеих выборках минимально.

В результате статистического анализа было установлено, что у студентов регионального вуза выше готовность к изменениям; при этом они в большей степени ориентированы на правила и нормы. Статистически незначимые различия между выборками по большинству изучаемых параметров позволяют предположить, что студенты регионального и федерального вузов имеют сходный опыт участия в инновационной деятельности. Выявленные статистически значимые взаимосвязи между исследуемыми параметрами соотносятся с данными, описанными в научной литературе. То есть у студентов Дальневосточных вузов проявляются тенденции, аналогичные таковым у студентов вузов Сибири и центральной России.

Литература:

1. Волосникова Л.М. Ригидность как психологический индикатор академической мобильности учащейся молодежи Ханты-Мансийского автономного округа – Югры / Л.М. Волосникова, Е.А. Кукуев, О.В. Булатова, О.В. Огороднова, О.С. Андреева // Вестник угроведения. – 2019. – Т. 9. – № 2. – С. 384-395.
2. Галажинский Э.В. Ригидность как общесистемное свойство человека и самореализация личности / Э.В. Галажинский // Материалы конференции «Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии» (20 апреля 2001 года). – Караганда: Изд-во Каргу, 2001. – С. 38-48.
3. Гафуров И.Р. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки / И.Р. Гафуров, Г.И. Ибрагимов, А.М. Калимуллин, Т.Б. Алишев // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 10. – С. 101-112.
4. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии) / Г.В. Залевский // Избранные труды: в 6 т. – Томск: Томский государственный университет, 2013. – Т. 2. – С. 3-326.
5. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ) / В.Е. Ключко. – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.
6. Ключко В.Е. Системная антропологическая психология и образовательная практика / В.Е. Ключко // Психология образования. – 2008. – № 8. – С. 9-21.
7. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – 240 с.
8. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности [Электронный ресурс] / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. – 2010 – Т. 31. – № 1. – С. 74-86. – Режим доступа: <https://arxiv.gaugn.ru/s0205-95920000617-5-1-ru>
9. Корнилова Т.В. Толерантность к неопределенности и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки / Т.В. Корнилова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 19-36.
10. Краснорядцева О.М. Психологическая готовность к инновационной деятельности учащихся и педагогов как характеристика образовательной среды [Электронный ресурс] / О.М. Краснорядцева // Вестник Томского университета. – 2012. – С. 152-157. – Режим доступа: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/358/image/358-152.pdf>
11. Краснорядцева О.М. Диагностические возможности опросника «Психологическая готовность к инновационной деятельности» / О.М. Краснорядцева,

Д.Ю. Баланев, Э.А. Щеглова // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 40. – С. 164-175.

12. Кукуев Е.А. Ригидность субъектов образования [Электронный ресурс] / Е.А. Кукуев // Психолог. – 2014. – № 4. – С. 96-125. - Режим доступа: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=12796

13. Лукьянов О.В. Категориальный аппарат психологии вовлеченности (аутентификации) / О.В. Лукьянов, В.И. Бронер, А.В. Васильев // Сибирский психологический журнал. – 2020. – № 75. – С. 39-52.

14. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.

References:

1. Volosnikova L.M. Rigidity as the psychological indicator of students' academic mobility of of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra / L.M. Volosnikova, E.A. Kukuev, O.V. Bulatova, O.V. Ogorodnova, O.S. Andreeva // Messenger of Ugric Studies. – 2019. – Vol. 9. – № 2. – P. 384-395.

2. Galazhinsky E.V. Rigidity as a general systemic property of a person and self-realization of personality / E.V. Galazhinsky // Proceedings of the conference «Man in psychology: guidelines for research in the new century» (April 20, 2001). – Karaganda: Kargu Publishing House, 2001. – P. 38-48.

3. Gafurov I.R. Transformation of education in higher education during a pandemic: painful points / I.R. Gafurov, G.I. Ibragimov, A.M. Kalimullin, T.B. Alishev // Higher education in Russia. – 2020. – Vol. 29. – № 10. – P. 101-112.

4. Zalevsky G.V. Fixed forms of behavior of individual and group systems (in culture, education, science, norm and pathology) / G.V. Zalevsky // Selected works: in 6 volumes. – Tomsk: Tomsk State University, 2013. – Vol. 2. – P. 3-326.

5. Klochko V.E. Self-organization in psychological systems: problems of the formation of the mental space of the individual (introduction to trans-perspective analysis) / V.E. Klochko. – Tomsk: Tomsk State University, 2005. – 174 p.

6. Klochko V.E. Systemic anthropological psychology and educational practice / V.E. Klochko // Educational Psychology. – 2008. – № 8. – P. 9-21.

7. Klochko V.E., Galazhinsky E.V. Psychology of innovative behavior / V.E. Klochko, E.V. Galazhinsky. – Tomsk: Tomsk State University, 2009. – 240 p.

8. Kornilova T.V. New questionnaire of tolerance-intolerance to uncertainty [Electronic resource] / T.V. Kornilov // Psychological journal. – 2010. – Vol. 31. – № 1. – P. 74-86. – URL: & nbsp; <https://arxiv.gaugn.ru/s0205-95920000617-5-1-ru-176/>

9. Kornilova T.V. Tolerance to uncertainty and emotional intelligence in making decisions in conditions of prompts / T.V. Kornilova // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. – 2014. – Vol. 11. – № 4. – P. 19-36.

10. Krasnoryadtseva O.M. Psychological readiness for innovative activities of students and teachers as a characteristic of the educational environment [Electronic resource] / O.M. Krasnoryadtseva // Tomsk State University Journal. – 2012. – P. 152-157. – URL: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/358/image/358-152.pdf>

11. Krasnoryadtseva O.M. Diagnostic capacities of the questionnaire «Psychological readiness for innovative activity» / O.M. Krasnoryadtseva, D.Yu. Balanев, E.A. Shcheglova // Siberian Journal of Psychology. – 2011. – № 40. – P. 164-175.

12. Kukuev E.A. Rigidity of subjects of education [Electronic resource] / E.A. Kukuev // Psychologist. – 2014. – № 4. – P. 96-125. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=12796

13. Lukyanov O.V. The categorical apparatus of the psychology of involvement (authentication) / O.V. Lukyanov, V.I. Broner, A.V. Vasiliev // Siberian Journal of Psychology. – 2020. – № 75. – P. 39-52.

14. Sidorenko E.V. Motivational training / E.V. Sidorenko. – SP-b.: Rech, 2005. – 240 p.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Павлова Екатерина Викторовна (г. Благовещенск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет», e-mail: katal75@mail.ru

Щеглова Элеонора Анатольевна (г. Томск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», e-mail: sea1506@mail.ru

УДК 159.923.2:37.018.1

Гендерные особенности представлений студентов о распределении ролей в семье

Gender features of students' perceptions on the distribution of roles in the family

Даций М.С., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, datsym@yandex.ru

Костина Л.А., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, kostina_agma@mail.ru

Сергеева М.А., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, mari-s2010@mail.ru

Кубекова А.С., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, alya_kubekova@mail.ru

Datsiy M., Astrakhan State Medical University, datsym@yandex.ru

Kostina L., Astrakhan State Medical University, kostina_agma@mail.ru

Sergeeva M., Astrakhan State Medical University, mari-s2010@mail.ru

Kubekova A., Astrakhan State Medical University, alya_kubekova@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.039

Ключевые слова: гендер, студенты медицинского вуза, семейные роли, гендерные различия, ролевые ожидания, психологический пол.

Keywords: gender, medical students, family roles, gender differences, role expectations, psychological gender.

Аннотация. В статье проведен анализ гендерных особенностей представлений о семейных ролях у студентов. В исследовании были применены психологические методики: 1. опросник «Диагностика психологического пола» (С. Бем); 2. опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) (А.Н. Волковой); 3. опросник «Распределение ролей в семье» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовской). Статистическая обработка данных производилась с помощью U-критерия Манна-Уитни. В ходе эмпирического исследования было установлено, что представления андрогинных юношей и девушек нацелены на эгалитарное распределение ролей в семье. Наше исследование показало, что среди молодёжи встречается преобладающее большинство андрогинных юношей и девушек. В своих представлениях о семейных ролях андрогинные юноши и девушки считают наиболее значимыми такие семейные роли, как эмоционально-психотерапевтическую, социальной активности и роль личной идентификации, т.е. данные роли они считают наиболее значимыми в семье. Особенности представлений андрогинных юношей о семейных ролях заключаются в том, что они настроены на эгалитарную семью, но, в меньшей степени, чем андрогинные девушки. Материалы нашего исследования могут представлять интерес для практикующих специалистов. Фактический материал, полученный в ходе работы над эмпирической частью, расширяет и уточняет сведения о представлениях и распределении семейных ролей у студентов.

Abstract. The article analyzes the gender characteristics of students' ideas about family roles. Psychological methods were used in the research: 1. Questionnaire "Diagnostics of the psychological sex" (S. Boehm); 2. Questionnaire "Role expectations and claims in marriage" (ROP) (A. Volkova); 3. Questionnaire "Distribution of roles in the family" (Y.E. Aleshina, L.Y. Gozman, E.M. Dubovskoy). Statistical data processing was performed using the Mann-Whitney U-test. In the course of empirical research, it was found out that the representations of androgynous boys and girls are aimed at an egalitarian distribution of roles in the family. Our research has shown that among young people there is a predominant majority of androgynous boys and girls. In their ideas about family roles, androgynous young men and women consider such family roles as emotional-psychotherapeutic, social activity and the role of personal identification the most significant, i.e. they consider these roles to be the most significant in the family. The

peculiarity of the representations of androgynous young men about family roles is that they are attuned to an egalitarian family, but to a lesser extent than androgynous girls. The materials of our research may be of interest to the practicing specialists. The factual material obtained in the course of work on the empirical part expands and clarifies information about the ideas and distribution of family roles among students.

Введение. Изучение представлений о ролях и их исполнении в семейной системе у студентов имеет особое значение, поскольку способствует пониманию тенденции изменения общественного сознания в сфере брачно-семейных отношений [1;2]. При этом следует иметь в виду, что процесс определения ролевых отношений в семье у студенческой группы является сложным в силу таких факторов, как перестройки брачно-семейных отношений, неопределённости выбора семьей ролевого взаимодействия и формирование отношений членов семьи [7;8]. Харчев А.Г. и Янкова З.А. [9] говорят, что ещё существует традиционное распределение ролей, т.е. когда в руках мужчины сосредоточены управленческие функции, но такое распределение носит лишь формальный характер. В свою очередь, Шевцова Ю.А. [10], определила несколько позиций молодёжи по отношению к распределению ролей в семье – материально обеспечивать семью должен мужчина, хотя при этом роль главы семьи отводилась почти в равной степени как мужчине, так и женщине, однако в воспитании детей традиционно главное место занимает женщина, однако участие в воспитательном процессе обоих родителей, вне зависимости от половой принадлежности, также ведение домашнего хозяйства ассоциировалось с женщиной, также обязанности по этой роли распределялись в равной степени между мужчиной и женщиной [3]. Понятие «гендер» – это культурные и социальные смыслы «мужественности» и «женственности», нечто большее, чем просто свойство индивида, это прежде всего часть социальных отношений [4]. Представления о функционировании семейных ролей формируются под влиянием целого ряда факторов в системе семьи, среди которых важную роль играют межличностные отношения будущих супругов и их установки, а также их психологические особенности. Возникает необходимость в комплексном научном изучении влияния этих факторов на трансформацию ролевых отношений в семье, что будет способствовать лучшему пониманию механизмов формирования ролевого поведения, в частности у мужчин и женщин [5;6]. Актуальность данной работы состоит в том, что в ней предпринята попытка изучения содержания ролевых представлений о семье у группы студентов. В изменившихся социальных тенденциях

современная молодежь оказалась в сложных условиях: она вынуждена создавать новые представления на обломках традиционной системы ролевых отношений. А это, несомненно, находит свое отражение и в содержании представлений о семье.

Цель исследования заключалась в изучении гендерных особенностей представлений о семейных ролях у студентов.

Материалы и методы исследования. Мы провели эмпирическое исследование, целью которого было выявить гендерные особенности представлений о семейных ролях у студентов. Данная научная работа включала в себя следующие этапы: 1. На первом этапе мы применили опросник Сандры Бэм «Диагностика психологического пола». 2. На втором этапе были использованы опросники «Ролевые ожидания и притязание в браке» (РОП) А.Н. Волковой и «Распределения ролей в семье» Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубровской для изучения представлений о семейных ролях у студентов с разной гендерной принадлежностью. 3. На третьем этапе был применён U-критерий Манна-Уитни для выявления различий между представлениями о распределении ролей в семье у респондентов с разной гендерной принадлежностью.

В проведённом групповом исследовании принимали участие 104 человек, юноши в количестве 44 человек и девушки в количестве 60 человек, средний возраст которых составил ± 21 год (возраст, которых был от 18 до 23 лет). Все респонденты являлись студентами Астраханского ГМУ, не состоящие в браке. При опросе не отбирались определенные специальности, так как мы исходим из того, что будущая квалификация не влияет на семейные роли личности, а опрашивались доступные студенческие группы со второго по четвёртый курс. При проведении исследования было отмечено положительное отношение к ситуации и заинтересованность в ожидаемых результатах. Для качественной реализации поставленных целей и задач нашего исследования, а также проверки выдвинутых гипотез, нами были использованы следующие методы: теоретический анализ научной литературы, психодиагностические методы и методы статистической обработки результатов. В нашем исследовании сравнивались данные, полученные по опросникам «Ролевые ожидания и

притязания в браке» и «Распределение ролей в семье» у двух групп: андрогинные юноши и андрогинные девушки.

Результаты исследования и их обсуждение. В нашем исследовании приняло участие 104 человек, из них 44 юноши и 60 девушек, согласно опроснику Сандры Бэм «Диагностика

психологического пола» нам нужно было распределить выборку на следующие группы: маскулинные юноши и девушки, феминные юноши и девушки, андрогинные юноши и девушки. Для наглядности мы составили диаграммы отдельно для юношей и девушек, см. рисунок 1 и рисунок 2.

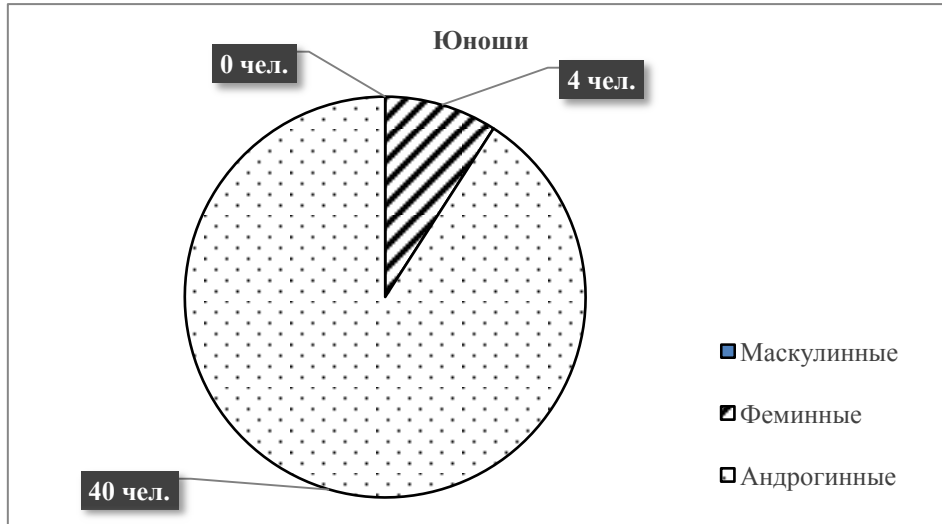


Рисунок 1. – Распределение гендерной принадлежности среди юношей

Рисунок 1 показывает, что из 44 юношей, только четыре юноши феминные, а маскулинных не было выявлено. Четыре испытуемых не могут быть выделены в отдельную группу, и данную

группу невозможно подвергнуть статистической обработке с помощью U-критерия Манна-Уитни. А остальные 40 юноши являются андрогинными.

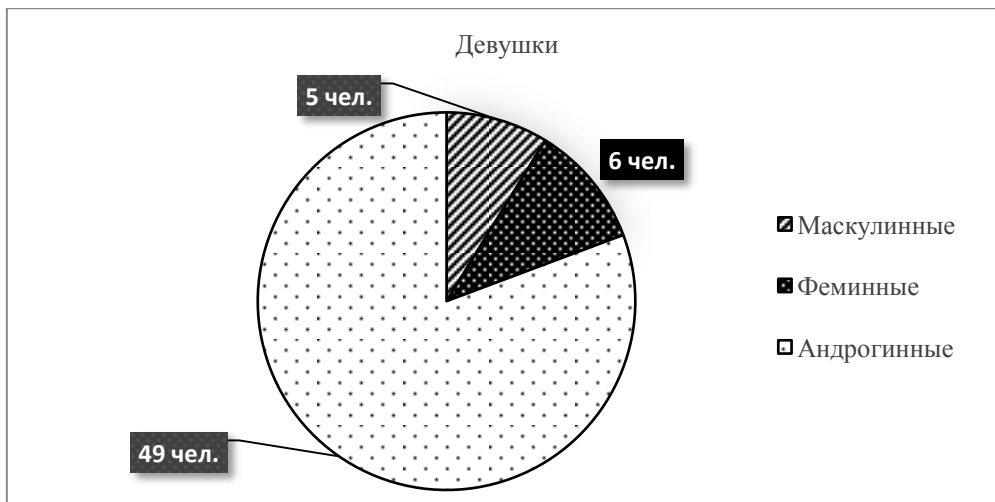


Рисунок 2. – Распределение гендера среди девушек

Рисунок 2 показывает, что из 60 девушек только шесть человек феминные, а маскулинных пять человек. Такое количество респондентов не принято выделять в отдельные группы и их невозможно подвергнуть статистической

обработки с помощью U-критерия Манна-Уитни. А остальные 49 девушек андрогинных. Из-за чего респонденты были разделены на две группы: 1 группа – андрогинные юноши (40 человек), 2 группа – андрогинные девушки (49 человек).

Средние значения по опроснику «Диагностика психологического пола» мы продемонстрировали в таблице 1.

В таблице 2 представлены результаты средних значений обеих групп, выявленных по опроснику «Ролевые ожидания и притязания в браке».

Таблица 1. – Средние значения по показателям опросника «Диагностика психологического пола»

| Группы, выделенные по опроснику «Диагностика психологического пола» | Средние значения |
|---|------------------|
| 1 группа – андрогинные юноши | -0,13 |
| 2 группа – андрогинные девушки | 0,06 |

Таблица 2. – Средние значения по показателям опросника «Ролевые ожидания и притязания в браке»

| Название шкал опросника «Ролевые ожидания и притязание в браке» | 1 группа (андрогинные юноши) Средние значения | 2 группа (андрогинные девушки) Средние значения |
|---|---|---|
| Эмоционально-психотерапевтическая шкала | 6,67 | 7,69 |
| Шкала социальная активность | 6,9 | 7,52 |
| Шкала личная идентификация | 6,9 | 7,48 |
| Шкала внешняя привлекательность | 5,48 | 6,28 |
| Родительско-воспитательная шкала | 6,44 | 6,18 |
| Хозяйственно-бытовая шкала | 5,44 | 6,05 |
| Интимно-сексуальная шкала | 4,3 | 3,84 |

В таблице 2 мы представили средние значения, округленные до десятых долей. Значения представлены в порядке оценочных шкал опросника. Самые высокие значения были выявлены по нескольким шкалам: эмоционально-психотерапевтической, социальной активности и

шкале личной идентификации. А самое низкое значение было получено по шкале интимно-сексуальной. Для наглядности отображения значений по полученным данным был составлен график, см. рисунок 3.

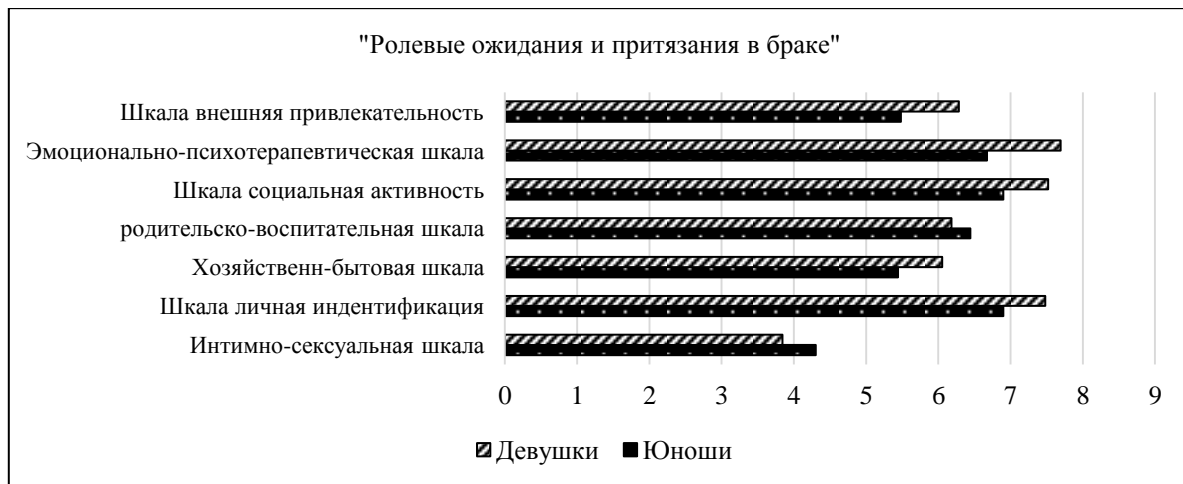


Рисунок 3. – Распределение средних значений по опроснику «Ролевые ожидания и притязания в браке»

Как видно из этого изображения, наибольшее значение у андрогинных юношей получили следующие шкалы, которые мы расположили в порядке убывания, т.е. от большего к меньшему:

– шкала социальной активности подразумевает высокую значимость для юношей внесемейных интересов, которые являются основными ценностями в процессе межличностных взаимодействий супругов;

– шкала личной идентификации предполагает ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций;

– эмоционально-психотерапевтическая шкала означает большую значимость для юношей взаимной и эмоциональной поддержки супругов и членов семьи, также ориентация на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации.

А самое низкое среднее значение у андрогинных юношей было выявлено по интимно-сексуальной шкале, что, в свою очередь, интерпретируется как недооценка сексуальных отношений в браке.

Из рисунка 3 видно, что у андрогинных девушек наибольшее значение получили такие же шкалы, как и у юношей, только данные шкалы были распределены следующим образом: на первое место девушки поставили эмоционально-психотерапевтическую шкалу, далее следует

шкала социальной активности, на третьем месте расположена шкала личной идентификации. Самое низкое значение у андрогинных девушек, как и у андрогинных юношей, было выявлено по интимно-сексуальной шкале.

Проведя диагностическое исследование и обработав полученные нами данные, мы составили таблицу 3, в которой представлены средние значения по опроснику «Распределение ролей в семье».

Таблица 3. – Средние значения по показателям опросника «Распределение ролей в семье»

| Название шкал опросника «Распределение ролей в семье» | 1 группа (андрогинные юноши) Средние значения | 2 группа (андрогинные девушки) Средние значения |
|---|---|---|
| Шкала «воспитание детей» | 2,91 | 2,86 |
| Психотерапевтическая шкала | 2,65 | 2,89 |
| Шкала «организатора развлечений» | 2,38 | 2,59 |
| Шкала «хозяин/хозяйка» | 2,45 | 2,47 |
| Шкала «организатор семейной подсистемы» | 2,35 | 2,4 |
| Шкала «сексуальный партнер» | 2,23 | 2,24 |
| Шкала «материальное обеспечение семьи» | 1,59 | 1,82 |

Данная таблица показывает, что средние значения у андрогинных юношей и андрогинных девушек распределены в равной степени между супругами по следующим шкалам: шкала «воспитание детей», психотерапевтической, шкала «организатор развлечений», шкала «хозяин/хозяйка», шкала «организатор семейной

подсистемы» и шкала «сексуальный» партнер. А средние значения у обеих групп по шкале «материальное обеспечение семьи» интерпретируются как поручение обязанностей этой роли на мужчину. Для наглядности отображения значений по полученным данным был составлен график, см. рисунок 4.

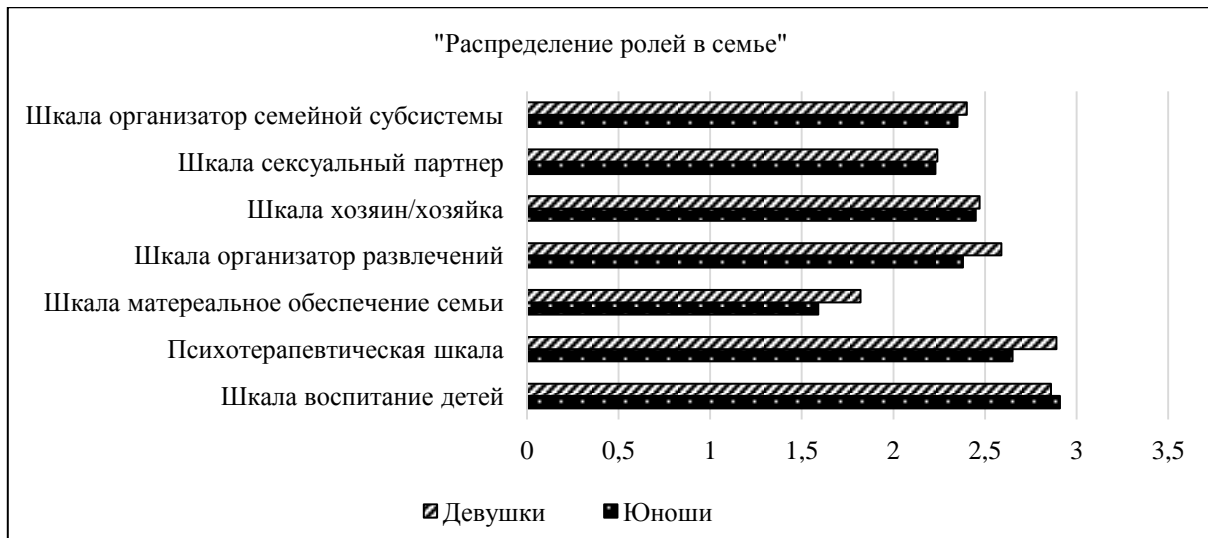


Рисунок 4. – Средние значения по опроснику «Распределение ролей в семье»

Как видно из рисунка 4, мы получили следующее распределение средних значений у андрогинных юношей и андрогинных девушек и проинтерпретировали их по шкалам:

– значения по шкале «воспитание детей» означают, что юноши и девушки выбирают равное распределение обязанностей данной роли среди супругов, однако юноши в большей степени заинтересованы подобным равным

распределением, т.е. юноши в большей мере нацелены на то, что супруги вместе должны воспитывать своих детей;

– значения по психотерапевтической шкале показывают, что юноши и девушки также выбирают равное распределение обязанностей между супругами по данной роли, однако девушки в большей степени заинтересованы подобным равным распределением, т.е. девушки в большей мере нацелены на совместное с супругом решение различных проблем в семье, а также на обоюдную поддержку и защиту;

– шкала «организатор развлечений» интерпретируются как инициатива одного из супругов в сфере досуга, а также активность, которая связана с организацией выходов семьи в гости, в кино, с планированием и проведением отпуска, а значения у юношей и девушек показывают равное распределение этой роли между мужем и женой, при этом девушки в большей степени нацелены на данное равное распределение обязанностей;

– шкала «хозяин/хозяйка» включает в себя покупку продуктов и приготовление пищи, уход за одеждой, обеспечение порядка и чистоты в доме, обязанности по данной роли юноши и девушками делят между супругами поровну, при этом их заинтересованность в данной роли примерно в равном отношении;

– значения по шкале «организатор семейной подсистемы» означают, что юноши и девушки также выбирают равное распределение обязанностей между супругами по данной роли, при этом их заинтересованность в распределении примерно равна, т.е. юноши и девушки примерно одинаково нацелены на активность в формировании у членов семьи определенных культурных ценностей;

– значения по шкале «сексуальный партнер» показывают, что юноши и девушки выбирают равное распределение обязанностей по данной роли между мужем и женой, при этом их заинтересованность в распределении находятся в одном диапазоне, т.е. юноши и девушки примерно одинаково заинтересованы проявлениями различного рода активности в плане сексуального поведения.

А средние значения у андрогинных юношей и андрогинных девушек по шкале «материальное обеспечение семьи» означают, что обе группы возлагают обязанности этой роли на мужчину в семье.

Мы применили U-критерий Манна-Уитни для статистической обработки данных по показателям опросника «Рольевые ожидания и притязание в браке» «андрогинные юноши» и «андрогинные девушки». Полученные значения мы продемонстрировали в таблице 4.

Таблица 4. – Сравнительная характеристика показателей опросника «Рольевые ожидания и притязание в браке» между группами «андрогинные юноши» и «андрогинные девушки» (критерий Манна–Уитни)

| Название шкал опросника «Рольевые ожидания и притязание в браке» | 1 группа (андрогинные юноши) Средние значения | 2 группа (андрогинные девушки) Средние значения | Уровень значимости различий по критерию Манна-Уитни | Различия статистически достоверны (p) |
|--|---|---|---|---------------------------------------|
| Эмоционально-психотерапевтическая шкала | 6,67 | 7,69 | 0,002 | p≤0,01 |
| Шкала внешней привлекательности | 5,48 | 6,28 | 0,026 | p≤0,05 |
| Шкала социальной активности | 6,9 | 7,52 | 0,025 | p≤0,05 |

Между группами «андрогинные юноши» и «андрогинные девушки» существуют значимые различия по эмоционально-психотерапевтической шкале (уровень значимости 0,002, p≤0,01). Среднее значение в группе андрогинных девушек больше среднего значения группы «андрогинных юноши».

Это означает, что андрогинные девушки больше ожидают от супруга проявления эмоционально-психотерапевтической роли в семье, т.е. рассматривают брак как среду, которая способствует психологической разрядке и стабилизации. А также данная шкала реализуется

как моральная и эмоциональная поддержка членов семьи.

Существуют значимые различия по шкале внешней привлекательности между группами андрогинные девушки и андрогинные юноши (уровень значимости 0,026, p≤0,05). Среднее значение в группе «андрогинные девушки» больше среднего значения группы «андрогинные юноши».

Также, андрогинные девушки в большей степени, чем юноши обращают внимание на внешне привлекательного партнёра, который бы соответствовал стандартам современной моды.

Выявлены различия по шкале социальная активность между группами «андрогины юноши» и «андрогины девушки» (уровень значимости 0,025, $p \leq 0,05$). Среднее значение в группе «андрогины девушки» больше среднего значения группы «андрогины юноши».

Ко всему этому, «андрогины девушки» больше ожидают от супруга высокой социальной активности, т.е. для стабилизации брачно-семейных отношений девушки делают упор на

внешнюю социальную активность – это профессиональные и общественные потребности, а также внесемейные интересы супруга.

Применение U-критерия Манна-Уитни позволило нам получить определённые тенденции к различиям по показателям опросника «Распределение ролей в семье» между группами «андрогины юноши» и «андрогины девушки». Полученные тенденции к различиям внесены в таблицу 5.

Таблица 5. – Сравнительная характеристика показателей опросника «Распределение ролей в семье» между группами «андрогины юноши» и «андрогины девушки» (критерий Манна–Уитни)

| Название шкал опросника «Распределение ролей в семье» | 1 группа (андрогины юноши) Средние значения | 2 группа (андрогины девушки) Средние значения | Уровень значимости различий по критерию Манна-Уитни | Различия статистически достоверны (p) |
|---|---|---|---|---------------------------------------|
| Шкала организатора развлечений | 2,38 | 2,59 | 0,05 | $p \leq 0,05$ |
| Психотерапевтическая шкала | 2,65 | 2,89 | 0,039 | $p \leq 0,05$ |
| Шкала материального обеспечения | 1,59 | 1,82 | 0,037 | $p \leq 0,05$ |

Существуют значимые различия по шкале организатора развлечений между группами «андрогины юноши» и «андрогины девушки» (уровень значимости 0,05, $p \leq 0,05$). Среднее значение в группе «андрогины девушки» больше среднего значения группы «андрогины юноши».

Это означает, что андрогины девушки в большей степени, чем юноши предпочитают равное распределение роли организатора развлечений между мужем и женой, т.е. девушки предпочитают, что в браке оба супруга должны быть инициативны в сфере досуга. Например, оба супруга в равной степени должны быть активны в организации выходов семьи в гости, в кино, а также планировании и проведения отпуска.

Выявлены различия по психотерапевтической шкале между группами «андрогины юноши» и «андрогины девушки» (уровень значимости 0,039, $p \leq 0,05$). Среднее значение в группе андрогины девушки больше среднего значения группы андрогины юноши.

Также андрогины девушки, в большей степени чем юноши предпочитают равное распределение психотерапевтической роли, т.е. девушки считают, что оба супруга должны быть активны на решение личностных проблем друг друга.

Между группами «андрогины юноши» и «андрогины девушки» существуют значимые

различия по шкале материального обеспечения (уровень значимости 0,037, $p \leq 0,05$). Среднее значение в группе андрогины девушки больше среднего значения группы «андрогины юноши».

Ко всему этому, андрогины девушки в большей степени ожидают, что ответственность за материальное обеспечение семьи должен реализовать супруг. Он должен заниматься делами и обязанностями, которые связаны с зарабатыванием денег, материальным обеспечением семьи.

Заключение. Можно сказать, что особенности представлений андрогинных девушек заключаются в их нацеленности на партнёрские взаимоотношения в семье. Они в большей степени, чем андрогины юноши заинтересованы в равном распределении семейных ролей, а именно роли «организатора развлечений» и психотерапевтической роли. Полученные данные говорят, что действительно на данный момент распределение семейных ролей у андрогинных юношей и девушек изменилось в сторону партнёрской или эгалитарной семьи. Выводы нашего исследования могут быть применены для консультирования по вопросам, которые касаются вступления молодых людей в брак, т.е. в предбрачный период, а также для рекомендаций при консультировании молодых супругов.

Литература:

1. Адмиральская И.С. Отношение супругов к себе и друг к другу и удовлетворенность браком / И.С. Адмиральская // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 4 – С. 5-11.
2. Акопова Л.И. Автономия супругов по отношению к семейной системе как зона риска / Л.И. Акопова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2012. – № 1. – С. 32-34.
3. Гафизова Н.Б. Гендерные стереотипы провинциальной семье / Н.Б. Гафизова, Т.В. Королева // Женщина в российском обществе. – 2001. – № 4. – С. 23-29.
4. Дубовова О.А. Особенности гендерных стереотипов студенческой молодежи в семейно-брачной сфере / О.А. Дубовова // Вестник Башкирск. ун-та. - 2010. - № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-gendernykh-stereotipov-studencheskoy-molodezhi-v-semeyno-brachnoy-sfere>
5. Косарева Е.Ю., Костина Л.А. Медицинская психология: учебное пособие для студентов высшего сестринского образования / Е.Ю. Косарева, Л.А. Костина; М-во здравоохранения и социального развития Российской Федерации, Гос. бюджетное образовательное учреждение

- высш. проф. образования Астраханская гос. мед. акад., Каф. мед. психологии и педагогики. Астрахань, 2011.
6. Москвичева Н.Л. Семья в системе ценностных ориентаций личности студента: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.11 / Москвичева Наталья Львовна. – СПб., 2000. – 155 с.
7. Олифиревич Н.И., Велента Т.Ф. Теория семейной психотерапии: системно-аналитический подход / Н.И. Олифиревич, Т.Ф. Велента. – М.: Академический проект, 2019. – 300 с.
8. Погодина Е.К. Психология семьи и семейное воспитание: учеб. пособие / Е.К. Погодина. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 255 с.
9. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР: Опыт социол. Исследования / А.Г. Харчев. – Москва: Мысль, 1964. – 325 с.; 21 см.
10. Шевцова Ю.А. Психолого-педагогические детерминанты формирования гендерной идентичности подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Шевцова Юлия Александровна; [Место защиты: Брян. гос. пед. ун-т им. И.Г. Петровского]. - Брянск, 2011. - 23 с.

References:

1. Admiralskaya I.S. The attitude of spouses to themselves and to each other and satisfaction with marriage / I.S. Admiralskaya // Psychological Science and Education. - 2008. - № 4 - S. 5-11.
2. Akopova L.I. Autonomy of spouses in relation to the family system as a risk zone / L.I. Akopova // North Caucasian psychological bulletin. - 2012. - № 1. - S. 32-34.
3. Gafizova N.B. Gender stereotypes in a provincial family / N.B. Gafizova, T.V. Queen // Woman in Russian society. - 2001. - № 4. - S. 23-29.
4. Dubovova O.A. Features of gender stereotypes at student youth in the family and marriage sphere / O.A. Dubovova // Messenger of Bashkirsk. un-that. - 2010. - № 2. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-gendernykh-stereotipov-studencheskoy-molodezhi-v-semeyno-brachnoy-sfere>
5. Kosareva E.Yu., Kostina L.A. Medical psychology: a textbook for students of higher nursing education / E.Yu. Kosareva, L.A. Kostin; Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation, State budgetary educational institution higher. prof. education Astrakhan state.

- honey. acad., Department. honey. psychology and pedagogy. Astrakhan, 2011.
6. Moskvicheva N.L. Family in the system of value orientations of the student's personality: diss. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.11 / Moskvicheva Natalya Lvovna. - SPb., 2000. - 155 p.
7. Olifirovich N.I., Velenta T.F. The theory of family psychotherapy: a system-analytical approach / N.I. Olifirovich, T.F. Velenta. - M.: Academic project, 2019. - 300 p.
8. Pogodina E.K. Family psychology and family education: textbook. allowance / E.K. Pogodina. - M.: Yurayt Publishing House, 2017. - 255 p.
9. Kharchev A.G. Marriage and Family in the USSR: Experience of Sociological Research / A.G. Kharchev. - Moscow: Mysl, 1964. - 325 p.; 21 cm.
10. Shevtsova Yu.A. Psychological and pedagogical determinants of the formation of gender identity in adolescents: author. dis. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.07 / Shevtsova Yuliya Aleksandrovna; [Place of protection: Bryan. state ped. un-them. I.G. Petrovsky]. - Bryansk, 2011. - 23 p.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Даций Марина Сергеевна (г. Астрахань, Россия), студентка 6 курса факультета клинической психологии, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: datsym@yandex.ru

Костина Лариса Александровна (г. Астрахань, Россия), кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: kostina_agma@mail.ru

Сергеева Марина Анатольевна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: mari-s2010@mail.ru

Кубекова Алия Салаватовна (г. Астрахань, Россия), старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: alya_kubekova@mail.ru

Общая психология

УДК 316.6:336.71:364-4

Модель развития социально-психологических компетенций у банковских служащих посредством волонтерской деятельности

The model of developing psychosocial competences of bank workers through volunteering

Федосова И.В., Иркутский государственный университет, Fedos-ir@yandex.ru

Кибальник А.В., Иркутский государственный университет, kialvch@yandex.ru

Fedosova I., Irkutsk State University, Fedos-ir@yandex.ru

Kibalnik A., Irkutsk State University, kialvch@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.040

Ключевые слова: служащие банковской сферы, профессиональная компетентность, социально-психологические компетенции, волонтерская деятельность.

Keywords: bank workers, professional competence, psychosocial competences, volunteering.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения и развития социально-психологических компетенций у банковских служащих. Оригинальность и новизна исследования связаны с уточнением понятия «профессиональная компетентность банковского работника»; определением структуры, содержания и критериев социально-психологической компетентности сотрудников банковской сферы; выбором волонтерской деятельности в качестве наиболее оптимального средства развития всех компонентов данного личностного образования. Представлены подробные результаты диагностики знаний (психологических особенностей клиентов банка, правил эффективного общения и др.), умений (молниеносно решать спорные ситуации, взаимодействовать с партнерами, развивать деловые отношения и др.), обобщенных способов деятельности (выполнения различных социальных ролей в группе и коллективе, лидерства и согласования действий с партнером) и личностных качеств сотрудников банка (ответственность, эмоциональная устойчивость, поведенческая регуляция, дисциплинированность и др.), позволяющих установить уровень развития их социально-психологических компетенций. В эксперименте приняли участие две группы респондентов по признаку участия или неучастия в добровольческой деятельности. Полученные эмпирические данные подтверждают целесообразность разработки и реализации специальной модели развития социально-психологических компетенций у банковских служащих на основе включения их в различные виды волонтерской работы и участия в программе социально-значимой деятельности банка.

Abstract. The topicality of the article is conditioned by the necessity of studying and developing psychosocial competences of bank workers. The originality and novelty of the research consist in elaborating the concept of bank worker's professional competence, defining the structure, content and criteria of psychosocial competence of bank workers, and choosing volunteering as the most optimal means of developing all the components of personality. The authors present detailed results of surveying knowledge (psychological characteristics of bank clients, rules of effective communication, etc.), skills (swift conflict solving, interaction with partners, developing business relations, etc.), general activities (performing various social roles in a group and in a team, leadership and coordination of actions with partner) and personal qualities of bank workers (level of responsibility, emotional stability, behavioral regulation, level of discipline, etc.) allowing to determine the level of development of their psychosocial competences. Two groups of respondents, based on their involvement or noninvolvement in volunteering, took part in the research. The empirical data prove the necessity of designing and implementing a special model of developing psychosocial competences of bank workers through their involvement in all kinds of volunteering and participating in a bank's program of social contribution activities.

Введение. Профессиональные достижения любого человека обеспечиваются уровнем развития соответствующих компетенций [1]. Важно отметить, что понятие «компетенция» в каждой сфере деятельности определяется по-разному, в соответствии с профессиональными требованиями. Так, например, В.И. Байденко определил профессиональные компетенции в отдельную группу, овладение которой формирует готовность и способность действовать согласно требованиям профессии, решать соответствующие задачи и проблемы, а также быть настроенным на результат своей деятельности и на самооценку [2].

Пристального внимания в этом вопросе, на наш взгляд, заслуживают некоторые подходы зарубежных (Avkiran & Turner, 1996; Nangle, Erdley & Schwartz-Mette, 2020) и отечественных авторов (И.А. Зимняя, 2003; Л.М. Митина, 2002; А.В. Хуторской, 2003), в которых профессиональная компетентность рассматривается как система знаний, умений, навыков, обобщенных способов деятельности и личностных качеств, важных для профессии [3-7].

Развитие профессиональных компетенций связано с формированием особых мотивационных установок и образованием специфических свойств личности, которые обеспечивают определённую профессиональную деятельность. Совершенствование профессиональной компетентности подразумевает присвоение и овладение комплексом актуальных профессиональных знаний и прикладных умений, повышение профессиональной культуры сотрудников, включающей способности к саморазвитию, непрерывному образованию, что обуславливает продуктивную работу организаций.

В данном исследовании мы остановимся на социально-психологической компетентности, которая входит в состав общей структуры профессиональной компетентности многих специалистов. Так, например, социально-психологическая компетентность является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности представителей медицины; сотрудников, работающих в правоохранительных органах; педагогических работников; служащих банковской сферы [8;9] и др.

Наше исследование посвящено изучению и развитию социально-психологических компетенций специалистов банковской сферы, с развитием которой растёт здоровая конкуренция между банками, борьба за привлечение клиентов, завоевание их доверия путем создания

комфортных условий, в том числе и повышения качества обслуживания.

Эта гонка лидеров рождает спрос на высококвалифицированных, конкурентоспособных и компетентных работников, которые смогли бы эффективно функционировать в постоянно меняющихся условиях. Найти компетентных специалистов недостаточно, нужно продолжать развивать кадры, создавать условия для этого и поддерживать интерес людей к своей работе. Все знания и навыки должны быть развиты на необходимом уровне, и при этом их стоит обновлять и совершенствовать [10].

В контексте научного поиска наиболее оптимальных средств развития социально-психологических компетенций служащих банка мы рассматриваем социально-психологическую компетентность как комплексное образование личности, позволяющее эффективно взаимодействовать с клиентами (как с внешними, так и с внутренними) на основе умения вести конструктивный диалог, развивать деловые отношения, при этом быстро решая спорные ситуации и достигая намеченной цели.

В качестве наиболее продуктивного средства в этом процессе мы определили волонтерскую деятельность, которую отличает безвозмездная добровольная помощь гражданам, направленная на решение социальных проблем и достижение общественных целей [11].

Ряд авторов (Breitsohl & Ehrig, 2017; Caligiuri, Mencia & Jiang, 2013; Schofield & Butterworth, 2018) отмечает, что проекты, реализуемые в рамках добровольческой деятельности предприятий, способствуют объединению рабочих коллективов, так как активная волонтерская деятельность создает условия для развития партнерских отношений, положительных контактов и позитивных эмоций в общении с коллегами и руководством [12-14]. В дальнейшем эти связи расширяются и пополняются новыми сотрудниками. Замечено, что подобные программы, реализуемые среди добровольцев, помогают работникам больше, чем привычные «тренинги командообразования».

Добавим, что существуют и другие эффекты участия в разных волонтерских акциях: психологическое сближение коллег, установление взаимопонимания, благоприятный климат в организации. В результате повышается продуктивность решения профессиональных задач с наименьшими затратами человеческих ресурсов.

Добровольческая деятельность позволяет также сотрудникам компаний проявить лидерские

качества, раскрыть творческий потенциал. Так, разработка социальных проектов обеспечит актуализацию поисковой и изобретательской деятельности специалистов, а также поможет в оценке быстроты принятия решений, координации руководящих действий.

Резюмируя всё вышесказанное, отметим, что участие в волонтерской деятельности может способствовать развитию у сотрудников социально-психологических компетенций, которые позволят достичь наивысших показателей в бизнесе или в сфере услуг.

Таким образом, мы приходим к выводу, что добровольческая деятельность организаций в любой сфере и развитие социально-психологических компетенций напрямую взаимосвязаны, хотя и существует стереотип о данной связи преимущественно в сфере образования. В нашем исследовании зафиксированы противоречия между: необходимостью развития социально-психологических компетенций у банковских работников и неразработанностью концептуального и технологического обеспечения этого процесса; востребованностью волонтерской практики в сфере банковских услуг и отсутствием четкой модели её организации.

Названные противоречия указывают направление исследовательского поиска и позволяют обозначить проблему: развитие социально-психологических компетенций у банковских работников посредством волонтерской деятельности.

Материалы и методы исследования. Обозначенные теоретические выводы продемонстрировали необходимость проведения эмпирического исследования с целью выявления уровня развития социально-психологических компетенций у сотрудников банка. Экспериментальной базой нашего исследования стал Байкальский Банк ПАО Сбербанк России. Исследовательская работа проводилась с сотрудниками различных подразделений банка в 2019–2020 гг. В исследование было включено 35 человек. Экспериментальная работа предполагала реализацию трех взаимосвязанных этапов: мотивационно-диагностического, деятельностного и рефлексивно-оценочного.

Представим содержание мотивационно-диагностического этапа, в ходе которого выявлялся уровень развития социально-психологических компетенций банковских работников, а также осуществлялась мотивация сотрудников к участию в волонтерской деятельности, социальных проектах банка как к способу развития своей профессиональной компетентности. Итогом данного этапа явились создание группы волонтеров и разработка программы социально-значимой деятельности с определением целей, задач, тематики, форм и содержания встреч с добровольцами банка. Исследование уровня развития социально-психологических компетенций банковских работников проводилось нами в соответствии с выделенными критериями, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Критерии и методы исследования развития социально-психологических компетенций у работников банка

| Социально-психологические компетенции | Метод исследования и диагностический инструментарий |
|--|--|
| Знания | |
| – о психологических особенностях клиентов; – правил эффективного общения, установления взаимоотношений сотрудничества и взаимопонимания, правил конструктивного разрешения конфликтов | Анализ документов. Анализ отчетов учебного центра банка |
| Умения | |
| – вникать в детали и молниеносно решать спорные ситуации; – взаимодействовать с партнерами; – вести конструктивный диалог и развивать деловые отношения; – выбирать оптимальную стратегию ведения переговоров для достижения намеченных целей | Тестирование. Методика «Психометрическое исследование личности» С. Деллингер |
| Обобщенные способы деятельности | |
| – выполнение различных социальных ролей в группе и коллективе; – лидерство и согласование действий с партнером | Опрос. Шкала социального самоконтроля (Self-Monitoring Scale, SMS; М. Снайдер) Тестирование. Тест «Коммуникативные и организаторские склонности» (Б.А. Федоришин) |

Продолжение таблицы 1

| Социально-психологические компетенции | Метод исследования и диагностический инструментарий |
|---|---|
| Личные качества | |
| <ul style="list-style-type: none"> – эмпатичность; – поведенческая регуляция; – коммуникативный потенциал; – дисциплинированность; – ответственность; – социальный самоконтроль; – эмоциональная устойчивость; – способность к сотрудничеству | Тестирование. Тест на эмпатию В.В. Бойко Опрос. МЛЮ «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина Опрос. Шкала социального самоконтроля (Self-Monitoring Scale, SMS; М. Снайдер) Тестирование. Тест «Коммуникативные и организаторские склонности» (Б.А. Федоришин) |

35 респондентов – работников банка по результатам диагностики мы распределили следующим образом: сотрудники-волонтеры (20 человек) – экспериментальная группа, а также сотрудники, которые еще не вовлечены в добровольческую деятельность банка (15 человек) – контрольная группа. Так как уровень развития социально-психологических компетенций определялся нами с учетом исследований их составляющих, рассмотрим показатели каждого из них.

Результаты исследования. Знания. Оценить когнитивный компонент позволил метод анализа документации. Были изучены отчеты центра обучения персонала банка, с помощью которых определился уровень знаний сотрудников о психологических особенностях клиентов и знаний правил эффективного общения, установления взаимоотношений сотрудничества и взаимопонимания, правил конструктивного разрешения конфликтов. Основой отчета служат результаты ежегодного внутреннего тестирования банка, по анализу которых можно сделать вывод, что уровень выделенных нами критериев у всех

сотрудников экспериментальной группы достаточно высок. Знания о психологических особенностях клиентов распределились следующим образом: на высоком уровне они были выявлены у 18 волонтеров (90%) экспериментальной группы и у 12 чел. (80%) – респондентов контрольной группы, что представлено на рисунке 1. Следовательно, средний уровень знаний обнаружен у 10% (2 чел.) из экспериментальной группы и у 20% (3 чел.) – членов контрольной группы. Низкий уровень не показал ни один участник эксперимента.

У сотрудников банка изучались также знания правил эффективного общения, установления взаимоотношений сотрудничества и взаимопонимания, правил конструктивного разрешения конфликтов: у 19 чел. (95%) экспериментальной группы и у 14 чел. (93%) контрольной группы они выявлены на высоком уровне. Всего 1 чел. (5%) из экспериментальной группы и 1 чел. (7%) из контрольной группы – на среднем уровне. Респондентов с низким уровнем не было обнаружено.

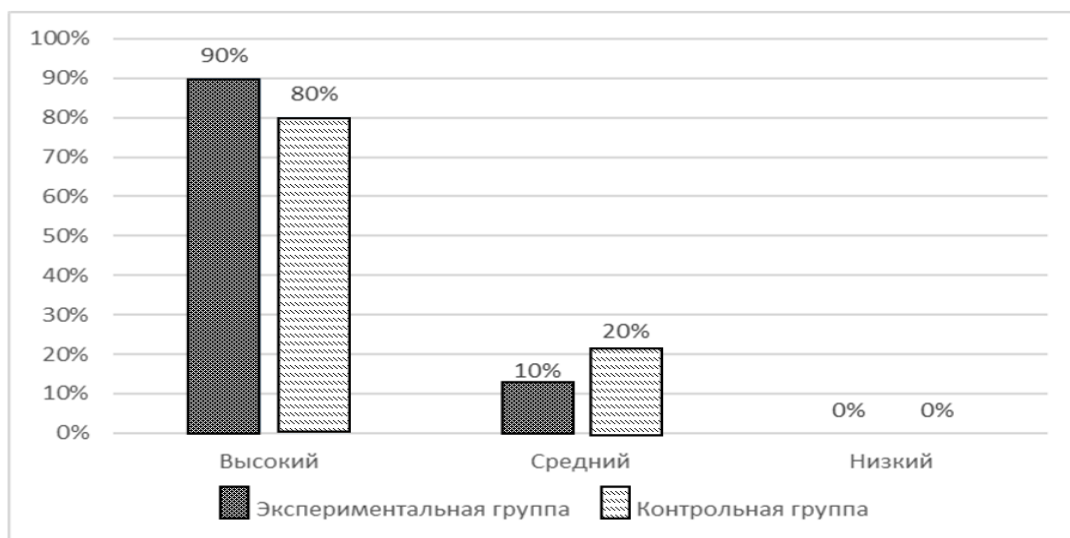


Рисунок 1. – Результаты диагностики знаний о психологических особенностях клиентов

Знания правил конструктивного разрешения конфликтов у 19 чел. (95%) волонтеров и у 13 чел. (87%) неволонтеров представлены на высоком уровне, у 1 чел. (5%) из включенных в эксперимент и у 2 чел. (13%) контрольной группы – на среднем уровне. Низкий уровень развития данного критерия не обнаружен.

Умения. Умения вникать в детали и

молниеносно решать спорные ситуации, взаимодействовать с партнерами и вести конструктивный диалог, развивать деловые отношения, выбирать оптимальную стратегию ведения переговоров для достижения намеченных целей выделены нами с помощью психогометрического исследования личности (С. Деллингер). Результаты представлены на рисунке 2.

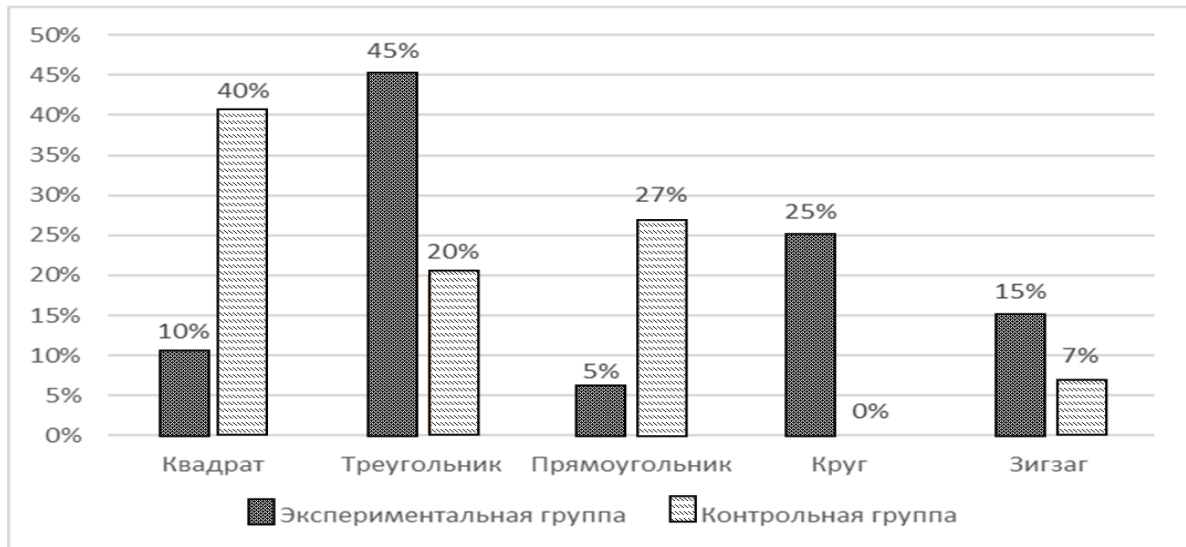


Рисунок 2. – Результаты исследования уровня развития умений у сотрудников банка

Большинство в экспериментальной группе – 9 человек (45%) являются представителями типа «треугольник», который, согласно методике, символизирует лидерство. Отметим, что в контрольной группе таких оказалось 3 человека, что составляет 20%. Представители данного типа характеризуются как решительные, ответственные, целеустремленные, уверенные, стремящиеся к лидерству личности, не признающие поражений и не меняющие своих решений.

Экспериментальную группу в количестве 2 человек (10%) составили также представители типа «квадрат», которые олицетворяют рациональность, пунктуальность, надежность, упорство, трудолюбие, исполнительность, консерватизм. Они часто бывают хорошими руководителями и администраторами, но тяжело устанавливают контакты с людьми, мешают излишняя холодность и сухость. В контрольной группе выявлено 6 представителей этого типа, что составляет 40%.

У 25% экспериментальной группы (5 чел.) выбранной фигурой является круг. Важно отметить, что в контрольной группе представителей этого типа не обнаружено. Сотрудников данной группы отличают мягкие и доброжелательные отношения с окружающими и

обостренное чувство справедливости. Они внимательны, чувствительны, эмпатичны, неконфликтны, разборчивы в людях, пользуются авторитетом в коллективе, в то же время - они нерешительны, слабы как руководители.

В контрольной группе 4 человека (27%) отнесли себя к типу «прямоугольник», когда только 1 человек (5%) из экспериментальной группы выбрал эту фигуру. Прямоугольник – это человек в процессе изменения своей системы ценностей и образа жизни. Такие люди обычно не удовлетворены той ситуацией, которая происходит в их жизни. У них часто занижена самооценка, они всегда стремятся стать лучше, осваивают для этого что-то новое. В окружающих ценят открытость, схожие идеалы и образ жизни.

Таким образом, умения вникать в детали и молниеносно решать спорные ситуации, взаимодействовать с партнерами и вести конструктивный диалог, развивать деловые отношения, выбирать оптимальную стратегию ведения переговоров для достижения намеченных целей характерны для группы волонтеров как для представителей типа «треугольник». В контрольной группе выявлен потенциал для развития необходимых умений, как у представителей типа «квадрат» и «прямоугольник».

Обобщенные способы деятельности.
Выполнение различных социальных ролей в группе и коллективе, а также показатели лидерства и согласования действий с партнером оценивались нами с помощью шкалы

социального самоконтроля М. Снайдера и теста «Коммуникативные и организаторские склонности» Б.А. Федоришина. Результаты представлены на рисунке 3 и рисунке 4.

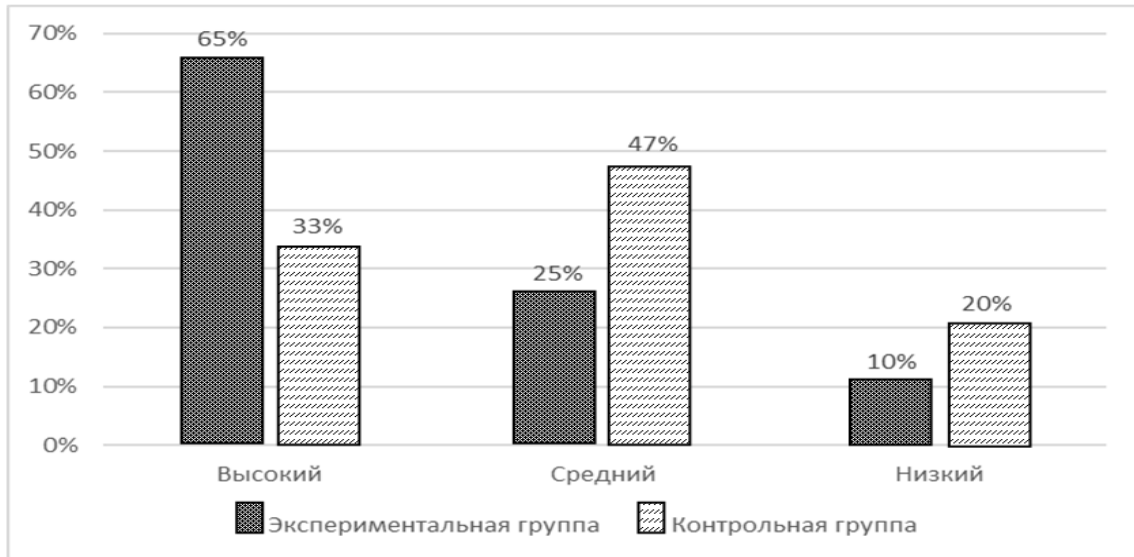


Рисунок 3. – Результаты исследования уровня выполнения различных социальных ролей в группе и коллективе

Полученные результаты демонстрируют, что у большинства представителей волонтеров – 13 чел. (65%) показатель выполнения различных социальных ролей в группе и коллективе представлен на высоком уровне, т.е. они свободно

принимают на себя какую-либо социальную роль, быстро подстраиваются под изменившиеся условия, могут предвосхищать оценки других людей относительно своего поведения.

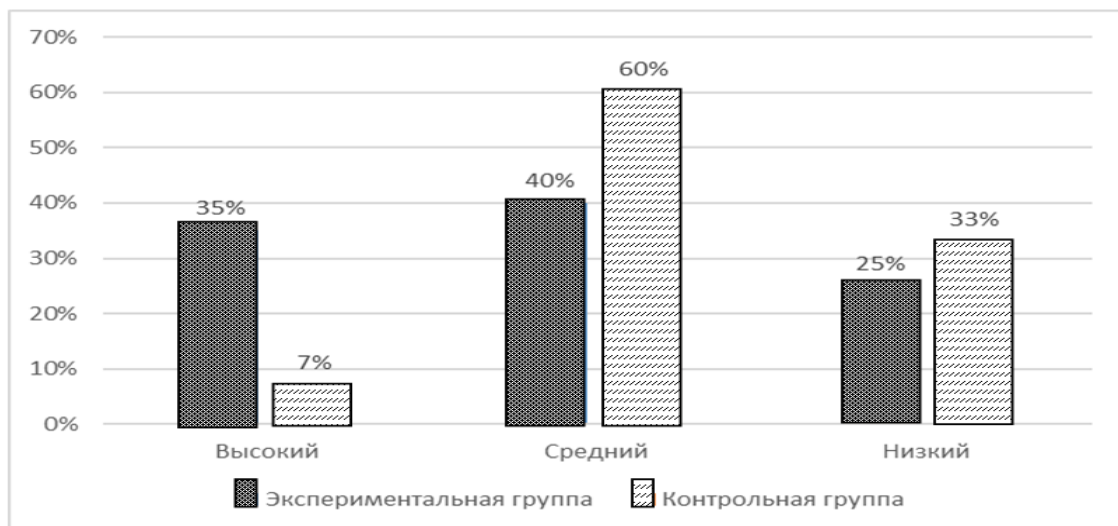


Рисунок 4. – Результаты исследования уровня развития лидерства и согласования действий с партнером

В то время как среди группы, не занимающейся волонтерской деятельностью, большинство – 7 чел. (47%) имеют средний коммуникативный контроль, что свидетельствует о том, что представители его открыты, но не

сдерживают своих эмоциональных проявлений. Для сравнения, люди с низким коммуникативным контролем более искренни, эгоцентричны, сосредоточены на своих чувствах, и на данном этапе исследования среди банковских

работников-волонтеров таких выявлено 2 чел. (10%), а в контрольной группе – 3 чел. (20%).

Высокий показатель лидерства и согласования действий с партнером показали 7 чел. (35%) – члены экспериментальной группы и всего 1 чел. (7%) из числа контрольной группы, которые не занимаются добровольческой деятельностью. Эти данные говорят о том, что сотрудники-волонтеры более инициативны, общительны, с радостью организуют разные мероприятия, самостоятельны и находчивы.

Но стоит отметить, что у многих респондентов (40% волонтеров и 60% контрольной группы) обозначился средний уровень развития лидерства и согласования своих действий с партнером. Они могут высказать свое мнение, организовать себя и свои действия для реализации плана, но их ресурсы недостаточны для этого.

Представители низкого уровня – 5 чел. (25%) из экспериментальной группы и 5 человек (33%) из контрольной необщительны, замкнуты в группе людей, любят одиночество, предпочитают иметь немного контактов; у них отмечается боязнь публичных выступлений и страх новых ситуаций, обидчивы, неинициативны, нерешительны.

Личностные качества. В данную группу социально-психологических компетенций банковских работников входит самое большое количество критериев. К ним относятся: эмпатичность, поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал, дисциплинированность, ответственность и др.

Эмпатичность была изучена с помощью методики диагностики уровня развития эмпатических способностей В.В. Бойко, результаты представлены на рисунке 5.



Рисунок 5. – Результаты изучения уровня развития эмпатичности у работников банковской сферы

По шкале «эмпатичность» у 13 чел. (65%) из экспериментальной группы и 12 чел. (80%) испытуемых в контрольной группе отмечен средний уровень, который характерен для большинства людей. В общении с окружающими они предрасположены к личным суждениям о людях не по их поступкам, а по своим ощущениям. Склонны контролировать свои чувства и эмоции в процессе межличностного взаимодействия. Отзывчивы в общении, но нетерпеливы. Осторожны при изложении своего мнения. Больше интересуются событиями и действиями героев книг и кино, нежели их чувствами. Восприятие других людей затруднено, так как сами в общении не проявляют истинных чувств.

У 5 человек – 25% (волонтеры) выявлен высокий уровень эмпатичности. Это люди с высокой чувствительностью к трудным

ситуациям окружающих, они всегда все прощают другим. Открыты, эмоциональны, искренни, эмпатичны, легко вступают в контакт с незнакомыми людьми. Абсолютно неконфликтны, любят одобрение и похвалу в свой адрес. В группе сотрудников, не занимающихся волонтерством, представителей с высоким уровнем эмпатичности нет.

Отметим, что для 2 человек (10%) из числа волонтеров и для 3 чел. (20%), не занимающихся волонтерством, характерен низкий уровень развития эмпатии. Эти сотрудники малообщительны, неконтактны, не любят группы с большим количеством участников. Хорошо справляются с монотонной уединенной работой, не любят поручения, связанные с людьми.

С помощью многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А.Г.

Маклакова и С.В. Чермянина были изучены уровни развития следующих личностных качеств: поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал, дисциплинированность и ответственность.

На данном этапе для 15 чел. (75%) из экспериментальной группы и для 2 чел. (13%) контрольной группы характерен высокий уровень поведенческой регуляции, см. рисунок 6.



Рисунок 6. – Данные диагностики уровня развития поведенческой регуляции

У 5 чел. (25%) экспериментальной группы выявлен средний уровень развития данного критерия, вместе с тем, в группе работников, не занимающихся волонтерством, средний уровень характерен для большинства – 13 чел. (87%). Низкий уровень развития поведенческой регуляции не выявлен. Коммуникативный потенциал у 16 чел. (80%) из экспериментальной группы и только у 1 чел. (7%) из контрольной группы представлен на высоком уровне, см. рисунок 7. Средний уровень выявлен у 14 чел. (93%) контрольной группы и у 4 чел. (20%) – экспериментальной. Респондентов с

низким уровнем развития коммуникативного потенциала не выявлено.

13 представителей экспериментальной группы (65%) и 6 человек из контрольной (40%) имеют высокий уровень соблюдения порядка и требовательности к себе. Они психически устойчивы, могут регулировать свое поведение, их самооценка обычно адекватна и устойчива, они общительны и контактны. Такие сотрудники адаптивны, их не пугают новые условия и требования, легко вживаются в новый коллектив, хорошие стратеги.

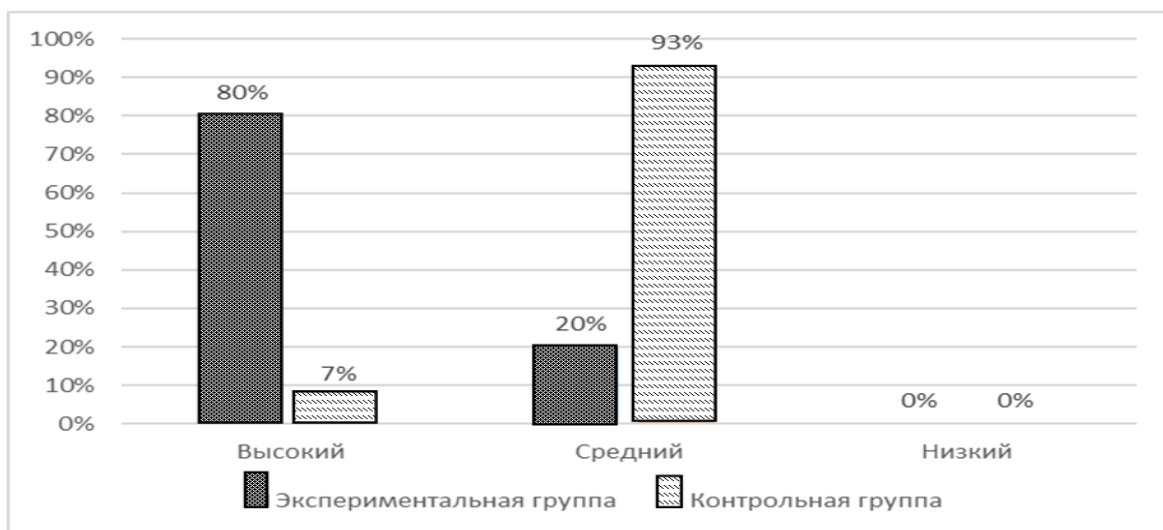


Рисунок 7. – Результаты исследования уровня развития коммуникативного потенциала

Средний уровень развития дисциплинированности и ответственности имеют 7 чел. (35%) из экспериментальной группы и 9 чел. (60%) – из контрольной. Низкий уровень развития данных критериев не выявлен ни у кого из респондентов.

Социальный самоконтроль и эмоциональная устойчивость определялись по шкале социального самоконтроля М. Снайдера. Высокий уровень зафиксирован у 14 чел. (70%) контрольной группы и только у 6 чел. (40%) из экспериментальной группы.

Такие работники зависимы от оценок окружающих и условий той ситуации, в которой оказались. Склонны подстраивать свое поведение под требования окружающих, следят за оценками своих действий с внешней стороны. Они способны создавать нужное мнение о себе у других людей.

Средний уровень не выявлен ни у кого из респондентов. Низкий уровень социального самоконтроля и эмоциональной устойчивости характерен для 6 чел. (30%) из экспериментальной группы и для 9 чел. (60%) из контрольной группы. Они совершенно независимы от мнения окружающих, их поведение определяется собственными желаниями и потребностями. Условия сложившейся ситуации мало сказываются на их действиях и поступках.

При анализе качества «способность к сотрудничеству» мы обратились к результатам опросника Б.А. Федоришина «Коммуникативные склонности». Способность к сотрудничеству на высоком уровне показали 8 чел. (40%) экспериментальной группы и 3 чел. (20%) из контрольной группы.

Средний уровень представители двух групп показали в равной мере: 8 чел. (40%) в экспериментальной группе и 6 чел. (40%) в контрольной. Отметим, что в экспериментальной группе у 40% – 6 чел. выявлен низкий показатель, среди представителей контрольной группы с низким уровнем определено 4 человека, что составляет 20%. Такие работники стараются быть в одиночестве, малоконтактны, некомфортно чувствуют себя в новом коллективе, новые знакомства заводят редко, обидчивы; не любят принимать самостоятельные решения.

По выявленным значениям в каждой группе можно сделать вывод, что высокий показатель коммуникативных склонностей характерен для группы волонтеров, для тех, кто не занимается добровольчеством – больше низкий.

Таким образом, обобщая данные, полученные в результате диагностики всех критериев социально-психологических компетенций у работников данного коммерческого банка, можно сделать заключение, что у большинства респондентов они развиты на уровне выше среднего. Вместе с тем, мы отмечаем, что в группе волонтеров данные критерии имеют значения выше.

В связи с этим мы разработали специальную модель развития социально-психологических компетенций банковских работников посредством включения их в добровольческую деятельность, см. рисунок 8. Данную деятельность можно рассматривать как целостную систему, в которую входят три взаимосвязанных блока (целевой, организационно-содержательный, оценочный). Реализация первого из блоков подразумевает постановку цели модели: развитие социально-психологических компетенций банковских работников посредством волонтерской деятельности. При этом мы определяем структуру социально-психологических компетенций как комплекс знаний, умений, навыков, обобщенных способов деятельности и личных качеств.

Организационно-содержательный блок включает в себя три этапа:

- мотивационно-диагностический, цель которого состоит в изучении уровня развития социально-психологических компетенций и мотивации сотрудников к участию в волонтерской деятельности, социальных проектах банка как к способу развития своей профессиональной компетентности;

- деятельностный, реализующий развитие добровольческой деятельности у сотрудников банка;

- рефлексивно-оценочный, который позволяет провести анализ и оценку сотрудниками банка эффективности проведенных занятий и реализации программы социально-значимой деятельности.

Итогом поэтапной реализации организационно-содержательного блока модели является создание группы волонтеров и разработка программы социально-значимой деятельности, реализация данной программы в социальных организациях и учреждениях г. Иркутска, повышение уровня развития социально-психологических компетенций у служащих банка.

| Целевой блок | | | |
|---|--|--|--|
| Цель модели: развитие социально-психологических компетенций банковских работников посредством волонтерской деятельности | | | |
| Социально-психологические компетенции | | | |
| Знания | Умения | Обобщенные способы деятельности | Личностные качества |
| -знания о психологических особенностях клиентов -знания правил эффективного общения, установления взаимоотношений сотрудничества и взаимопонимания, правил конструктивного разрешения конфликтов | - умение вникать в детали и молниеносно решать спорные ситуации - умение взаимодействовать с партнерами - умение вести конструктивный диалог и развивать деловые отношения - умение выбрать оптимальную стратегию ведения переговоров для достижения намеченных целей | - выполнение различных социальных ролей в группе и коллективе - лидерство и согласование действий с партнером | - ответственность - эмоциональная устойчивость - поведенческая регуляция - дисциплинированность - эмпатичность - способность к сотрудничеству - коммуникативный потенциал - социальный самоконтроль |
| Организационно-содержательный блок | | | |
| <i>Мотивационно-диагностический этап</i> | | | |
| Цель этапа: изучение уровня развития социально-психологических компетенций и мотивация сотрудников к участию в волонтерской деятельности, социальных проектах банка как к способу развития своей профессиональной компетентности | | | |
| Содержание этапа | - Развитие направления «Обучение персонала» согласно корпоративной культуре банка - Определение целей, задач, тематики, форм и содержания встреч с волонтерами банка | | |
| Итог этапа: создание группы волонтеров и разработка программы социально-значимой деятельности | | | |
| <i>Деятельностный этап</i> | | | |
| Цель этапа: развитие добровольческой деятельности у сотрудников банка | | | |
| Содержание этапа | - Проведение серии тренинговых занятий, направленных на развитие добровольческой деятельности - Разработка и проведение обучающих мастер-классов для волонтеров - Социальное проектирование (разработка и реализация социально-значимых проектов) | | |
| Итог этапа: реализация программы социально-значимой деятельности в социальных организациях и учреждениях г. Иркутска | | | |
| <i>Рефлексивно-оценочный этап</i> | | | |
| Цель этапа: анализ и оценка сотрудниками банка эффективности проведенных занятий и реализации программы социально-значимой деятельности | | | |
| Содержание этапа | - Проведение анкетирования - Изучение и сравнительный анализ развития составляющих социально-психологических компетенций банковских работников (до и после внедрения программы) | | |
| Итог этапа: повышение уровня развития социально-психологических компетенций у служащих банка | | | |
| Оценочный блок | | | |
| Оценка возможностей волонтерской деятельности для развития социально-психологических компетенций банковских работников | | | |

Рисунок 8. – Модель развития социально-психологических компетенций банковских работников

Оценочный блок предназначен для изучения и оценки эффективности реализации модели. В него включена мониторинговая составляющая, основанная на определенных нами ранее критериях развития социально-психологических компетенций.

Уровень развития социально-психологических компетенций банковских работников и оценка возможностей волонтерской деятельности для этого станут результатом внедрения модели.

Заключение. Поведенное теоретико-эмпирическое исследование и его результаты позволили сформулировать ряд выводов и заключений:

1. Нашли практическое подтверждение установленные противоречия между необходимостью развития социально-психологических компетенций у банковских работников и неразработанностью концептуального и технологического обеспечения этого процесса; востребованностью волонтерской практики в сфере банковских услуг и отсутствием четкой модели её организации.

2. Определены теоретические основы развития социально-психологических компетенций у банковских работников посредством волонтерской деятельности. На

основе анализа философской, психолого-педагогической и социологической литературы выявлена сущность понятия «социально-психологическая компетентность служащих банка».

3. Выделены критерии и показатели развития социально-психологических компетенций у банковских служащих.

4. Определены социально-психологические и личностно-профессиональные особенности работников банка, и установлены специфика и уровень развития их социально-психологических компетенций.

5. Выявлены ключевые направления и разработаны: модель развития социально-психологических компетенций у банковских служащих, программа социально-значимой деятельности волонтеров банка в социальных организациях и учреждениях. Мы считаем, что внедрение разработанной модели, основанной на использовании развивающего потенциала волонтерской деятельности и предполагающей целенаправленное, систематическое, сознательное включение банковских работников в различные её виды, будет способствовать развитию социально-психологических компетенций служащих банка, как составляющих их профессиональной компетентности.

Литература:

1. Lans T., Verhees F., Verstegen J. Social Competence in Small Firms - Fostering Workplace Learning and Performance / T. Lans, F. Verhees, J. Verstegen // Human Resource Development Quarterly. - 2016. - Volume 27. - Issue 3. - P. 321-348.

2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании / В.И. Байденко // Высшее образование в России. - 2004. - №11. - С. 3-12.

3. Avkiran N.K., Turner L. Upward Evaluation of Bank Branch Manager's Competence: How to Develop a Measure In-house / N.K. Avkiran, L. Turner // Asia Pacific Journal of Human Resources. - 1996. - Volume 34. - Issue 3. - P. 37-47.

4. Nangle D., Erdley C., Schwartz-Mette R. Social Skills Across the Life Span / D. Nangle, C. Erdley, R. Schwartz-Mette. - London, United Kingdom; San Diego, United States: Academic Press, 2020.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34-62.

6. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2002.

7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - № 2. - С. 58-64.

8. Красненкова Н.С. Развитие социально-психологической компетентности банковских работников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.С. Красненкова. - Самара, 2015. - 26 с.

9. Федосова И.В., Косыгина В.А. Формирование ключевых компетентностей у будущих специалистов в условиях профессионального обучения: монография / И.В. Федосова, В.А. Косыгина. - Иркутск: ВСГАО, 2010. - 172 с.

10. Маслов Е.В. Психологические аспекты отбора и адаптации начинающих руководителей банка: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Маслов. - М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2005.

11. Федосова И.В., Кибальник А.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.

12. Breitsohl H., Ehrig N. Commitment through Employee Volunteering: Accounting for the Motives of Inter-Organisational Volunteers / H. Breitsohl, N. Ehrig // Applied Psychology. - 2017. -Volume 66. - Issue 2. - P. 260-289.

13. Caligiuri P., Mencia A., Jiang K. Win-Win-Win: The Influence of Company-Sponsored Volunteerism Programs on Employees, NGOs, and Business Units / P.

Caligiuri, A. Mencia, K. Jiang // *Personnel Psychology*. - 2013. - Volume 66. - Issue 4. - P. 825-860.

14. Schofield T.P., Butterworth P. Community Attitudes Toward People Receiving Unemployment

Benefits: Does Volunteering Change Perceptions? / T.P. Schofield, P. Butterworth // *Basic and Applied Social Psychology*. - 2018. - Volume 40. - Issue 5. - P. 279-292.

References:

1. Lans T., Verhees F., Verstegen J. Social Competence in Small Firms - Fostering Workplace Learning and Performance / T. Lans, F. Verhees, J. Verstegen // *Human Resource Development Quarterly*. - 2016. - Volume 27. - Issue 3. - P. 321-348.

2. Baydenko V.I. Competences in professional education / V.I. Baydenko // *Higher education in Russia*. - 2004. - №11. - P. 3-12.

3. Avkiran N.K., Turner L. Upward Evaluation of Bank Branch Manager's Competence: How to Develop a Measure In-house / N.K. Avkiran, L. Turner // *Asia Pacific Journal of Human Resources*. - 1996. - Volume 34. - Issue 3. - P. 37-47.

4. Nangle D., Erdley C., Schwartz-Mette R. Social Skills Across the Life Span / D. Nangle, C. Erdley, R. Schwartz-Mette. - London, United Kingdom; San Diego, United States: Academic Press, 2020.

5. Zimnyaya I.A. Key competences – a new paradigm of education results / I.A. Zimnyaya // *Higher education today*. - 2003. - № 5. - P. 34-62.

6. Mitina L.M. Development psychology of competitive personality / L.M. Mitina. - Moscow: Moscow Psychology and Social Science University, 2002.

7. Khutorskoy A.V. Key competences as a component of personality-oriented education / A.V. Khutorskoy // *People's education*. - 2003. - № 2. - P. 58-64.

8. Krasnenkova N.S. Development of psychosocial competence of bank workers: abstract of dissertation of the Candidate of Psychological Sciences / N.S. Krasnenkova. - Samara, 2015. - 26 p.

9. Fedosova I.V., Kosygina V.A. Formation of key competences of future specialists during professional training: a monograph / I.V. Fedosova, V.A. Kosygina. – Irkutsk: East Siberian State Academy of Education, 2010. - 172 p.

10. Maslov E.V. Psychological aspects of selecting and adaptation of novice bank managers: abstract of dissertation of the Candidate of Psychological Sciences / E.V. Maslov. - Moscow, Russia: Lomonosov Moscow State University, 2005.

11. Fedosova I.V., Kibalnik A.V. Volunteering among youth people: learning to cope with problems: a monograph / I.V. Fedosova, A.V. Kibalnik. - Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co, 2012.

12. Breitsohl H., Ehrig N. Commitment through Employee Volunteering: Accounting for the Motives of Inter-Organisational Volunteers / H. Breitsohl, N. Ehrig // *Applied Psychology*. - 2017. -Volume 66. - Issue 2. - P. 260-289.

13. Caligiuri P., Mencia A., Jiang K. Win–Win–Win: The Influence of Company-Sponsored Volunteerism Programs on Employees, NGOs, and Business Units / P. Caligiuri, A. Mencia, K. Jiang // *Personnel Psychology*. - 2013. - Volume 66. - Issue 4. - P. 825-860.

14. Schofield T.P., Butterworth P. Community Attitudes Toward People Receiving Unemployment Benefits: Does Volunteering Change Perceptions? / T.P. Schofield, P. Butterworth // *Basic and Applied Social Psychology*. - 2018. - Volume 40. - Issue 5. - P. 279-292.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Федосова Ирина Валерьяновна (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой социальной педагогики и психологии, Педагогический институт, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», e-mail: Fedos-ir@yandex.ru

Кибальник Алена Вячеславовна (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Педагогический институт, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», e-mail: kialvch@yandex.ru



УДК 159.9

Межполушарная асимметрия как фактор проявления виктимности

Interhemispheric asymmetry as a factor in the manifestation of victimhood

Оганнисян А.В., аспирант кафедры социальной дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов, hovhannisyandaraks776@gmail.com

Hovhannisyanyan A., PhD student, Department of Social Differential Psychology, Peoples' Friendship University of Russia, hovhannisyandaraks776@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.041

Ключевые слова: межполушарная асимметрия, виктимное поведение, респонденты, левополушарные, правополушарные, интегральные.

Keywords: interhemispheric asymmetry, victim behavior, respondents, left hemispheric, right hemispheric, integral.

Аннотация. Проблема виктимности личности одна из самых актуальных на сегодняшний день. Различные социальные кризисы, потеря семейных ценностей, кризис образования, неопределенная концепция воспитания привели к обострению проблемы виктимизации личности. В статье рассматривается проблема исследования межполушарной асимметрии и ее влияния на психику человека. Проведенный анализ литературных источников, посвященных вопросу межполушарной асимметрии, позволяет рассматривать данное явление как один из факторов, влияющих на формирование виктимности. В статье анализируются полученные результаты исследования доминирования полушарий и их влияние на разные формы виктимного поведения студентов гуманитарных специальностей в возрасте от 18 до 25 лет. Раскрыты сущность влияния функциональной асимметрии головного мозга на формирование виктимности личности и их взаимосвязь с индивидуально-личностными особенностями студентов. Выделены основные психолого-педагогические рекомендации по выявлению дальнейшей профилактики виктимных форм поведения личности.

Abstract. The problem of personality victimization is one of the most urgent today. Various social crises, the loss of family values, the crisis of education, and the vague concept of upbringing have led to an exacerbation of the problem of victimization of the individual. The article deals with the problem of studying interhemispheric asymmetry and its influence on the human psyche. The conducted analysis of literature sources devoted to the issue of interhemispheric asymmetry allows us to consider this phenomenon as one of the factors influencing the formation of victimization. The article analyzes the results of the study of hemisphere dominance and their influence on different forms of students' victim behavior of humanitarian specialties at the age from 18 to 25 years. The essence of the influence of the functional asymmetry of the brain on the formation of personality victimization and their relationship with individual and personal characteristics of students is revealed. There are highlighted the main psychological and pedagogical recommendations for identifying further prevention of victimized forms of personality behavior.

Введение. Современная виктимология, т.е. «учение о жертве» (от лат. *viktima* – жертва и греч. *logos* – учение) как специальная социологическая теория осуществляет комплексный анализ феномена жертвы, исходя из теоретических представлений и моделей, первоначально разработанных в сфере иных социальных дисциплин (криминологии, политологии, теории государственного управления, психологии, социальной работы, конфликтологии, социологии отклоняющегося поведения) [1;6]. Социально-экономические преобразования, накопление новых знаний в различных отраслях науки, совершенствование

процессов производства, стремительная информатизация общества — все это привело к возникновению новых требований к современному человеку [7]. Обществу необходимы люди, способные не только сосуществовать с окружающей средой, но и реализовывать свой внутренний потенциал. Большая часть современной молодежи испытывает сложности в саморазвитии в условиях изменяющейся действительности [4].

Проблема виктимности личности одна из самых актуальных на сегодняшний день. Число молодых людей, проявляющих виктимное поведение, возрастает день ото дня. Выявление

факторов, которые влияют на проявление такого поведения, его профилактика – основные проблемы современной психологии и педагогики. Виктимная личность включает систему различных психологических свойств, которые включающие конформность, беспечность, чувство низкой самооценки и униженности, которые очень часто встречаются сейчас среди молодежи [3]. Изучение межполушарной асимметрии как одного из факторов, послужит выявлению одной из причин виктимизации, а также приблизит решение данных проблем.

Межполушарная асимметрия является объектом пристального внимания таких наук, как психология, физиология, медицина, педагогика и т.д. Актуальность данного исследования заключается в том, что функциональная асимметрия головного мозга современного человека влияет на все когнитивные процессы, индивидуально-личностные характеристики, направляет его деятельность и поведение человека в целом. Также исследуя и выявляя уровень доминирования конкретного полушария, мы можем определить стратегию поведения человека в различных стрессовых ситуациях и повлиять на него. Знания о доминировании правого или левого полушария, о закономерностях их взаимодействия в деятельности мозга способствуют пониманию организации сложных психических процессов и индивидуально-психологических различий и виктимизации личности [2].

В современной психологии особое внимание уделяется вопросам взаимосвязи функциональной асимметрии мозга с психическими когнитивными процессами и влиянию отдельных областей головного мозга на протекания всех этих процессов. В настоящее время проблемой функциональной асимметрии головного мозга и ее влияния на различные аспекты психики личности активно занимаются многие отечественные (Л.Я. Балонов, В.Л. Бианки, Э.Г. Симерницкая, О.А. Кондрашихина, В.Ф. Фокин, Г.Н. Болдырева, Е.В. Шарова, Ю.М. Коптелов, А.Н. Щепетков, К.В. Никитин, В.Н. Корниенко, Л.М. Фадеева, В.Ю. Куликов, Л.К. Антропова, Л.А. Козлова) и зарубежные (М.Н. Ротбард, Дж. Ювонин, Л. Ленгва, Н. Буч, Л.А. Лонг, К.Е. Ковак, А. Тренкик, Дж. Макаули и др.) ученые.

Данным исследованием мы хотим выявить обусловленность виктимного поведения личности межполушарной асимметрией головного мозга. Рассмотрению вопросов виктимности и факторов ее психофизиологического возникновения посвящено большое количество работ в отечественной и зарубежной науке. Н. Сигимура

и К. Рудольф рассматривают виктимизацию в контексте влияния темпераментальных особенностей на формирование аддиктивных и депрессивных синдромов. Авторы обнаруживают взаимосвязь темпераментальных особенностей с глубиной отрицательных переживаний личностью и выраженностью депрессии [10]. Кроме того, отмечается большой вклад тормозного контроля в возникновении и сохранении таких психоэмоциональных параметров, как восприимчивость негативных внешних стимулов, негативный эмоциональный фон, сложности эмоционального регулирования и контроля торможения в проблемных ситуациях, приводящих в итоге к виктимизации личности [5].

Л.Дж. Ленгва, Н.Р. Буч, А.К. Лонг, Е.А. Ковак, А.М. Тренкик как угрозу социальной виктимизации рассматривают нейрофизиологические особенности ребенка, приводящие к сложностям контроля внутренних импульсов, проявляющихся через агрессивное поведение [9]. Такие дети часто оказываются в виктимной ситуации из-за собственной открытой агрессии.

Наблюдается также разница в полоролевом дифференцировании взаимосвязей нейрофизиологических особенностей ребенка с формами виктимного поведения. С.Д. Грэм, А.Ф. Белмор, А.Р. Нишина, Дж.Л. Ювонин отмечают, что у мальчиков выявлена взаимосвязь низкой эмоциональности с выраженностью депрессивных синдромов, а у девочек наблюдается ярко выраженная связь между преобладанием процессов возбуждения и склонностью накапливать эмоциональные переживания, что может привести к виктимизации [8].

Таким образом, интерес на проблему межполушарной асимметрии как фактора проявления виктимного поведения в настоящее время не угас, проблема полностью не исследована, в частности, не выявлены связи между межполушарной асимметрией мозга и индивидуально-личностными характеристиками личности, полностью не выяснена взаимосвязь межполушарной асимметрии со склонностью к виктимному поведению, а также не разработана система профилактических мероприятий для предотвращения виктимизации и коррекции данного поведения.

Материалы и методы исследования. В статью представлена методика диагностики склонности к виктимному поведению О.О. Андронниковой, которая включает 6 шкал виктимного поведения. Данная методика выявления виктимного

поведения является стандартизированным тестом-опросником, который используется для выявления склонности к проявлению различных форм виктимного поведения. В статье представлен также индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик, который определяет типологические особенности индивида и выявляет подходящие человеку качества в деятельности. Для выявления доминирующего полушария была использована «Методика определения доминирующего полушария» Э.П. Торренса, в результате из 120 респондентов у 37 было доминирование правого

полушария, у 29 – левое полушарие, а остальные 54 были интегрированными (одинаковое доминирование).

В исследовании приняли участие студенты гуманитарных специальностей в количестве 120 человек в возрасте от 18 до 25 лет.

Рассмотрим полученные результаты подробно. Для выявления взаимосвязи между индивидуально-личностными особенностями и шкалами виктимности у всех респондентов с разным доминированием полушарий (общее количество 37) был использован корреляционный анализ, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Результаты взаимосвязи личностных особенностей и виктимности у правополушарных респондентов, n=37

| | Агрессия | Самоповреждение | Гиперсоциальность | Зависимость и беспомощность | Некритичность | Реализованная виктимность |
|---------------|----------|-----------------|-------------------|-----------------------------|---------------|---------------------------|
| Экстраверсия | -0,097 | -0,011 | -0,023 | 0,026 | 0,061 | 0,039 |
| Спонтанность | -0,074 | -0,170 | -0,005 | 0,135 | -0,206 | 0,082 |
| Агрессивность | -0,328* | 0,000 | 0,359* | -0,106 | -0,019 | 0,014 |
| Ригидность | -0,231 | -0,031 | 0,359* | -0,147 | -0,253 | -0,177 |
| Интроверсия | 0,136 | -0,059 | 0,177 | -0,080 | 0,159 | 0,023 |
| Сензитивность | 0,250 | -0,069 | -0,084 | 0,106 | 0,459** | 0,250 |
| Тревожность | 0,128 | -0,092 | -0,121 | 0,246 | 0,205 | 0,633*** |
| Лабильность | -0,097 | 0,338* | 0,133 | 0,100 | 0,132 | 0,448** |

Примечание: *P < 0,05; **P < 0,01; ***P < 0,001

Как видно из таблицы, в результате исследования, у правополушарных респондентов была выявлена сильная положительная корреляция между личностной тревожностью и реализованной виктимностью (***P<0,001). Согласно методике Э.П. Торренса, правополушарные респонденты в критических ситуациях проявляют защитные способы поведения. Они, чувствуя тревогу и внутреннее напряжение, стремятся избегать ситуации конфликта, так как правополушарные люди более сензитивны, часто теряют контроль и проявляют внутреннюю готовность к виктимному поведению в различных ситуациях.

В результате анализа у правополушарных респондентов отмечается также сильная корреляция (***P<0,001) между лабильностью и

реализованной виктимностью, что, соответственно использованных нами методик, говорит о неустойчивости реакций, что может приводить к виктимизации личности. Также выявлена корреляция (**P<0,01) между сензитивностью и некритичным виктимным поведением, которое определяется наличием у них неустойчивостью и неумением объективно оценивать ситуацию, что также может приводить к виктимности. Отсюда можно предположить, что правополушарные респонденты чувствительны к различным ситуациям, они тревожны, часто не контролируют ситуацию и в силу этих явлений могут стать жертвами различных преступлений.

В результате проведенного анализа выявилась следующая картина у левополушарных респондентов, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Результаты взаимосвязи личностных особенностей и виктимности у левополушарных респондентов, n=29

| | Агрессия | Самоповреждение | Гиперсоциальность | Зависимость и беспомощность | Некритичность | Реализованная виктимность |
|---------------|----------|-----------------|-------------------|-----------------------------|---------------|---------------------------|
| Экстраверсия | -0,056 | -0,054 | -0,167 | -0,066 | 0,015 | -0,008 |
| Спонтанность | -0,055 | -0,262 | -0,085 | 0,022 | -0,286 | -0,205 |
| Агрессивность | -0,075 | 0,232 | 0,100 | 0,089 | -0,082 | -0,307 |

Продолжение таблицы 2

| | Агрес- сия | Самоповрежде- ние | Гиперсоциаль- ность | Зависимость и беспомощность | Некритич- ность | Реализованная виктимность |
|---------------|---------------|----------------------|------------------------|--------------------------------|--------------------|------------------------------|
| Ригидность | 0,079 | 0,042 | 0,283 | 0,221 | 0,008 | -0,132 |
| Интроверсия | 0,122 | -0,202 | -0,235 | -0,133 | 0,465** | 0,273 |
| Сензитивность | -0,021 | -0,078 | -0,057 | -0,038 | 0,390* | 0,084 |
| Тревожность | 0,255 | 0,162 | -0,007 | 0,293 | 0,198 | 0,381* |
| Лабильность | 0,197 | 0,187 | 0,269 | 0,372* | 0,097 | 0,414* |

Примечание: *P < 0,05; **P < 0,01

У данных респондентов выявлена сильная связь между интроверсией и некритичным виктимным поведением (**P<0.01). У левополушарных респондентов представлены такие личностные особенности, как сензитивность, тревожность, лабильность, которые связаны с виктимными шкалами очень слабыми связями, что и объясняется тем, что левое полушарие отвечает за логическое мышление, и такие люди менее эмоциональны, умеют трезво и объективно оценивать ситуацию и контролируют свои эмоции.

Наличие тревожности может привести к виктимному поведению, но так как у левополушарных сильно развито логическое мышление, они легко анализируют ситуацию и быстро находят выходы из нее.

В процессе исследования выявлены также результаты интегральных респондентов (люди, у

которых развиты оба полушария). В ходе корреляционного анализа были выявлены связи, которые были актуальны и у правополушарных и левополушарных респондентов. Они проявляют тревожность, неустойчивость реакций (лабильность) (**P<0.001) в различных критических ситуациях, что и часто может привести к виктимизации личности. У них наличествует связь интроверсии с некритичным виктимным поведением и реализованной виктимностью. Однако у интегральных респондентов наличествует также сильная взаимосвязь (**P<0.001) между лабильностью и склонностью к самоповреждающему и саморазрушающему виктимному поведению. Будучи неустойчивыми, такие люди жертвенны, что связано с их активным поведением, провоцирующим ситуацию виктимности, см. таблицу 3.

Таблица 3. – Результаты взаимосвязи личностных особенностей и виктимности у интегральных респондентов, n=54

| | Агрес- сия | Самоповрежде- ние | Гиперсоциаль- ность | Зависимость и беспомощность | Некритич- ность | Реализованная виктимность |
|---------------|---------------|----------------------|------------------------|--------------------------------|--------------------|------------------------------|
| Экстраверсия | 0,218 | 0,265* | 0,132 | 0,228 | 0,249 | 0,265* |
| Спонтанность | -0,163 | -0,067 | 0,209 | -0,015 | -0,138 | -0,010 |
| Агрессивность | 0,065 | 0,035 | 0,125 | -0,010 | 0,034 | 0,041 |
| Ригидность | -0,036 | 0,011 | 0,045 | -0,012 | -0,058 | -0,099 |
| Интроверсия | -0,175 | 0,077 | 0,025 | 0,092 | 0,477*** | 0,438*** |
| Сензитивность | 0,101 | -0,009 | -0,298 | 0,151 | 0,701 | -0,065 |
| Тревожность | -0,020 | 0,083 | -0,151 | -0,056 | -0,075 | 0,526*** |
| Лабильность | 0,148 | 0,389** | 0,060 | -0,141 | 0,151 | 0,506*** |

Примечание: *P<0.05; **P<0.01; ***P<0.001

Анализируя полученные результаты интегрированных респондентов, можно сделать вывод, что они обобщают все взаимосвязи между личностными особенностями и виктимными шкалами у лево- и правополушарных респондентов, что и объясняется тем, что у интегралов обе стороны головного мозга развиты одинаково, и они могут иметь склонность к виктимности.

Выводы. Итак, полученные результаты свидетельствуют о том, что существует определенная взаимосвязь между межполушарной асимметрией головного мозга и виктимным поведением личности. Исследование показало, что виктимное поведение наиболее часто демонстрируют люди с доминированием правого полушария, так как они сензитивны, тревожны и неустойчивы в реакциях. У

левополушарных респондентов в некоторых ситуациях также наблюдается виктимность, однако фактор наличия развитого логического мышления дает возможность ее подавить и контролировать ситуацию. Исследование также показало, что и интегральные респонденты склонны к виктимному поведению, так как у них развиты оба полушария, а это значит, что в конкретных ситуациях они могут проявить тревожность, сензитивность, а в некоторых случаях сами провоцируют ситуацию виктимности.

Анализ выявленных связей поможет разработке системы работ по профилактике и коррекции виктимного поведения подростков. В систему работ по профилактике виктимного поведения ребенка, прежде всего, входят знания о ребенке, диагностике его индивидуальных особенностей. В диагностику особенностей подростка входит также выявление развитости полушарного развития его мозга. Таких методик сегодня очень много, они просты в использовании и помогут в данной работе. Работа по выявлению индивидуальных особенностей ребенка должна проводиться как в школе, так и дома, школа и семья должны работать с ребенком сообща, чтобы достичь необходимых результатов.

Для профилактики виктимного поведения необходим комплекс психологопедагогических работ. Мы разработали рекомендации для взрослых, которые помогут профилактике виктимности личности:

1. Необходимо выявить несовершеннолетних из группы риска по развитию виктимного поведения и провести комплексную работу (педагогическая, психологическая, медико-социальная, психотерапевтическая) с ними и их семьями.

2. Очень важно поддерживать доверительные отношения с подростками и юношами. С ними всегда нужно вести разные беседы на темы, которые для них важны, нужно уважать их точку зрения. Важно помнить, что характерная особенность этого периода – эмансипация от взрослых, поэтому разговаривая с ними и понимая их, вы показываете, что

принимаете их взрослость, решения и что вы всегда рядом.

3. Авторитарный стиль семейного воспитания только усугубляет и провоцирует подростков и юношей к поведению, которое приводит к виктимизации. Наказывая и запрещая, мы формируем у них агрессию по отношению к окружающему миру и аутоагрессию, которая вредит ему самому. Нужно понять и уважать их точку зрения, заключать договоренности (субъективно-прагматический метод воспитания). Если есть необходимость запрета, то важно объяснить, почему и с какой целью.

4. Важно также развивать характер подростка и юношей, закрепить внутренний контроль, самоконтроль, устойчивость в различных ситуациях. Особенно важны эти качества для подростков с правополушарным развитием.

5. Говорите с подростком на такие философские темы, как жизнь, любовь, дружба и т.д. Они очень заинтересованы в таких темах, и ваша точка зрения поможет им в поиске смысла жизни и собственного понимания. Если не ваш опыт, то они найдут ответы на это вопросы в другом месте, например, в Интернете, где очень часто информация искажена и небезопасна, и может в итоге стать причиной появления и развития виктимности.

6. Учите самостоятельность. Развивайте в них навык преодоления трудностей самостоятельно, научите их не бояться неудач, быть уверенным в себе, в собственных силах, справляться с трудностями, набираться опыта.

7. Если в поведении юноши или подростка намечается риск суицида, то обязательно нужно вовремя поделиться опасениями с соответствующими специалистами (узнайте телефоны служб психологической поддержки, которые могут оказать помощь в кризисной ситуации).

8. Взаимодействие со специалистами (психологи, социальные работники), деятельность которых включает проведение во время специальных занятий различные игры, психологические занятия, музыкотерапию, изотерапию и т.д.

Литература:

1. Андронникова О.О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков / О.О. Андронникова. - Новосибирск, 2005. - С. 213.

2. Антропова Л.К., Андронникова О.О., Куликов В.Ю. Специфика латеральной специализации мозга, эмоционального интеллекта и жертвенности у

молодежи со склонностью к отклоняющемуся поведению / Л.К. Антропова, О.О. Андронникова, В.Ю. Куликов // Академический журнал Западной Сибири. – 2014. – Т.10. - № 3(52). - С. 49-50.

3. Клачкова О.А. Психологические особенности виктимной личности / О.А. Клачкова // Известия

Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. - С. 396.

4. Кузьмишкин А.А. Адаптации студентов первого курса в вузе / А.А. Кузьмишкин, Н.А. Кузьмишкина, А.И. Забиров, И.Н. Гарькин // Молодой ученый. - 2014. - № 3. - С. 933-935.

5. Луценко Е.Л. Особенности межполушарной асимметрии индекса альфа-ритма у студентов / Е.Л. Луценко // Вестник психофизиологии. – 2013. - № 2. - С. 34-40.

6. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. – М., 2010. Милевич А.С. Факторы виктимизации предпринимателей малого бизнеса (Вопросы теории и результаты исследования) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://monographies.ru/en/book/section?id=12498>

7. Франк Л.В. Виктимология и виктимность / Л.В. Франк. – Душанбе, 1972. – 49 с.

8. Graham S.D., Bellmore A.F., Nishina A.P., Juvonen J.L. It must be me: Ethnic diversity and attributions for peer victimization in middle school // Journal of Youth and Adolescence, 2009, Vol.38, №4. - P. 487–499.

9. Lengua L.J., Bush N.R., Long A.C., Kovacs E.A., Trancik A.M. Effortful control as a moderator of the relation between contextual risk factors and growth in adjustment problems // Development and Psychopathology, 2008, – Vol. 20. – P. 509–528.

10. Sugimura N., Rudolph K.D. Temperamental Differences in Children's Reactions to Peer Victimization // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. – 2012. – Vol. 41 (3). – P. 314–328.

References:

1. Andronnikova O.O. Psychological factors in the emergence of victim behavior at adolescents / O.O. Andronnikova. - Novosibirsk, 2005. - S. 213.

2. Antropova L.K., Andronnikova O.O., Kulikov V.Yu. Specifics of lateral specialization of the brain, emotional intelligence and sacrifice at young people with a tendency to deviant behavior / L.K. Antropova, O.O. Andronnikova, V.Yu. Kulikov // Academic Journal of Western Siberia. - 2014. - Т.10. - № 3(52). - S. 49-50.

3. Klachkova O.A. Psychological features of victim personality / O.A. Klachkova // Messenger of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. - 2008. - S. 396.

4. Kuzmishkin A.A. Adoption of the first-year students at the university / A.A. Kuzmishkin, N.A. Kuzmishkina, A.I. Zabirov, I.N. Garkin // Young Scientist. - 2014. - № 3. - S. 933-935.

5. Lutsenko E.L. Features of the students' inter-hemispheric asymmetry of the alpha-rhythm index / E.L. Lutsenko // Messenger of psycho-physiology. - 2013. - № 2. - S. 34-40.

6. Malkina-Pykh I.G. Victimology. Psychology of victim behavior. - М., 2010. Milevich A.S. Factors of victimization of small business entrepreneurs (Questions of theory and research results) [Electronic resource]. - Access mode: <https://monographies.ru/en/book/section?id=12498>

7. Frank L.V. Victimology and victimization / L.V. Frank. - Dushanbe, 1972. - 49 p.

8. Graham S.D., Bellmore A.F., Nishina A.P., Juvonen J.L. It must be me: Ethnic diversity and attributions for peer victimization in middle school // Journal of Youth and Adolescence, 2009, Vol.38, No. 4. - P. 487-499.

9. Lengua L.J., Bush N.R., Long A.C., Kovacs E.A., Trancik A.M. Effortful control as a moderator of the relation between contextual risk factors and growth in adjustment problems // Development and Psychopathology, 2008, - Vol. 20. - P. 509-528.

10. Sugimura N., Rudolph K.D. Temperamental Differences in Children's Reactions to Peer Victimization // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. - 2012. - Vol. 41 (3). - P. 314–328.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторе:

Оганнисян Аракся Вагановна (г. Москва, Россия), аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов, e-mail: hovhannisyanaraks776@gmail.com



Информация

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ

НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of JSC "Agency "Rospechat". The index is 16885.

Научное издание

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2021, №1 (144)

Официальный сайт: [http:// kp-journal.ru](http://kp-journal.ru)

E-mail: kpj07@mail.ru

Дата выхода в свет 28.02. 2021. Форм.бум.60*84*1*8
Бумага офсетная. Печать ризографическая.

Отмечатано с готового оригинал макета
В типографии «Вестфалика» (ИП Колесов В.Н.)
420111, г. Казань, ул. Московская, 22. Тел. 292-98-92
E-mail: westfalika@inbox.ru
