

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2022, № 4

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2022, № 4 (153)

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

Founders:

Institute of pedagogy, psychology and social problems

EDITORIAL:

Head editor:

E. Levina, doctor of pedagogic sciences

Deputy editor:

S. Khusainova, doctor of psychological sciences

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

Editor and translator:

A. Cats, candidate of pedagogic sciences

BOARD:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A. Tadić, PhD in Pedagogy (Serbiya)

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

A. Shaidullina, doctor of pedagogic sciences (Russia)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

When quoting a reference to the journal is obligatory.

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2022, № 4 (153)

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

Учредитель:

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Левина Е.Ю., доктор педагогических наук

Зам. главного редактора:

Хусаинова С.В., доктор психологических наук

Камалеева А.Р., доктор педагогических наук, доцент

Редактор, переводчик:

Кац А.С., кандидат педагогических наук

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Тадик Александр, доктор педагогических наук (Сербия)

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

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

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

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

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

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

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

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

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

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

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

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

СОДЕРЖАНИЕ

О праздновании 300-летия Российской академии наук.....	7
---	----------

ПЕДАГОГИКА

Когнитивная педагогика

Левина Е.Ю. ЭВРИСТИЧЕСКИЙ РЕСУРС ИНФОРМАЦИОННО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА К УПРАВЛЕНИЮ ЗНАНИЯМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ.....	8
Володина О.В. СУЩНОСТЬ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	19
Стукалова О.В. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ «ТЕКСТОВ КУЛЬТУРЫ» С ПОЗИЦИЙ СОЦИО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ТРУДОВ Ю.В. МАННА).....	27
Гильмеева Р.Х., Шибанкова Л.А. ДОМИНАНТЫ СОЦИОСООБРАЗНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	34

Подготовка педагогов

Ансимова Н.П. ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ «КАЧЕСТВО НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ» НА ОСНОВЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	41
Видревич М.Б., Первухина И.В. ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РОССИИ.....	50
Грунис М.Л. ИССЛЕДОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ФУНКЦИЙ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	58
Баклашова Т.А. ДИАЛЕКТИЧЕСКАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ЗА РУБЕЖОМ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX — НАЧАЛО XXI ВЕКА).....	68

Общие вопросы педагогики

Абитов Р.Н. ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ВАЛИДНОСТИ И ПОВТОРЯЕМОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	79
Засмолина Н.П. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ КАК ВИД СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	90

Высшее образование

Точилкина Т.Е., Морозова О.А. МЕТОДИКА АНАЛИЗА ИЗМЕНЕНИЙ В УПРАВЛЕНИИ ИТ В УЧЕБНЫХ ПРОЕКТАХ.....	99
Сорокина Е.А., Макарова Е.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	109
Брускова Р.Э. ОБЗОР УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОФОНОВ (МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ).....	117
Ахметшина Л.В. ПРИНЦИПЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	125

Дубаков А.В., Хильченко Т.В., Андреев Д.Е. РЕАЛИЗАЦИЯ КОУЧИНГОВОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	132
--	-----

Данилов В.А. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ НЕСПОРТИВНЫХ ВУЗОВ.....	138
--	-----

Школьное образование

Бенин В.Л., Рябова С.В. ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ» В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН.....	143
---	-----

Ворожейкина А.В., Салаватулина Л.Р., Ярославова Г.Ю. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ.....	152
--	-----

Шапошникова Т.Л., Гордиенко О.А., Егорова А.Ю., Мизенко Е.Н. ИДЕИ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЬНЫХ ТЕХНОПАРКАХ.....	159
---	-----

Кулаева О.А., Севастьянова Е.С., Урсул Н.С. ТРАНСАКЦИОННО-СЕКТОРНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦЕЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ЭКСПУТНИК»).....	167
---	-----

Девятерикова Е.В. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗНОВОЗРАСТНОГО ДЕТСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ.....	176
---	-----

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

Новиков П.В. РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	183
--	-----

Славутская Е.В., Абриков В.С., Славутский Л.А. ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ И АДАПТАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОДРОСТКОВ: ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ.....	191
--	-----

Матафонова С.И., Кибальник А.В., Федосова И.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОВОСПРИЯТИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, ИМЕЮЩИХ ТАТУИРОВКИ.....	201
---	-----

Рябова Т.В., Жидяевский А.Г., Галимова Л.Л., Мухарьямова Л.М. ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОРДИНАТОРОВ.....	209
---	-----

Садыкова Л.Р., Икрамова Г.Д. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	216
--	-----

Мамина В.П., Бусурина Л.Ю., Кубекова А.С. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ, КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	224
---	-----

Общая психология

Пожарская Е.Л., Дебердеева Н.А., Букса О.А. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СОРЕВНОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПОРТСМЕНОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ.....	230
--	-----

Турнова Ю.И., Николаева Н.Н., Ильина С.А., Пичугина М.В. ПРОБЛЕМА ВЫБОРА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	236
--	-----

БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Козлов В.Е., Чумаков Д.В., Иванов А.В. РИТУАЛ - КАК ФОРМА СОЦИАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ УЛИЧНО-КРИМИНАЛЬНОЙ СУБКУЛЬТУРЕ.....	244
Khusainova S., Palekha E. DISTANCE AS A NEW FACTOR IN THE FORMATION OF CHARACTERISTICS OF PERSONS AT RISK.....	252
Ничипоренко Н.П. САНОГЕННЫЕ И ПАТОГЕННЫЕ ПАТТЕРНЫ АДАПТАЦИИ В РАКУРСЕ СИСТЕМНО-ЭВОЛЮЦИОННОГО ПОДХОДА.....	263

СОЦИОЛОГИЯ

Орлова С.Ю. ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ПРОТИВОЭПИДЕМИЧЕСКИМ МЕРАМ ПРОТИВ COVID-19.....	274
Береговая Е.Б., Жгенти И.В., Стукалова О.В. СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ НЕКОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	279
Владимирова О.Н., Логинова Е.Т., Матвеева М.В., Чистякова Н.П. КАДРОВАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ И АБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ: СОСТОЯНИЕ ВОПРОСА.....	285
Зарипова Э.А. ПРАКТИКИ ПРИОБЩЕНИЯ К ТРУДУ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СОЦИАЛЬНЫХ ПРИЮТАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН.....	293
Информация	301



О праздновании 300-летия Российской академии наук



В 2024 году исполняется 300 лет одному из самых важных институтов государства – Российской академии наук. За свою многолетнюю историю Академия стала символом огромного научного и эвристического потенциала российского народа. Новые вызовы в технологической, социальной, экологической и иных сферах жизнедеятельности, оформившиеся в первые десятилетия XXI века, лишь подчеркивают востребованность науки в современном мире.

Российская наука всегда была и остается частью общемирового научного пространства, не смотря на политические кризисы и межгосударственную конкуренцию. Тем важнее ученым сохранять открытость и востребованность своих исследований, а также достигнутых результатов. Казанский педагогический журнал с момента своего основания в 1995 году остается важной площадкой для презентации последних достижений в области социо-гуманитарного знания. География авторства и спектр, представленных проблем, свидетельствует о прочном месте в ряду ведущих изданий федерального масштаба. Отказ от шаблонности, косности в пользу новаторства, эксперимента и дискуссии, при сохранении фундаментальной методологической основы, позволяет сохранять и повышать наукометрические показатели, но, что еще важнее, быть востребованным в кругу ученых и специалистов.

Представленный номер, выходит в рамках плана мероприятий, посвященных Празднованию 300-летия Российской академии наук. Редколлегия журнала сознательно сохранила принципы отбора статей, чтобы читатели праздничного выпуска смогли представить широкую палитру направлений и тем, реализуемых российскими учеными в области педагогики, психологии и социальных наук. Надеемся знакомство с текстами публикаций не оставит читателей равнодушными, а возможная научная дискуссия обязательно найдет свое отражение в последующих номерах журнала. Желаю интересного и полезного чтения.

Директор ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» В.Е. Козлов

ПЕДАГОГИКА

Когнитивная педагогика

УДК 378

Эвристический ресурс информационно-когнитивного подхода к управлению знаниями образовательных систем

Heuristic resource for information and cognitive approach towards management of educational systems' knowledge

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

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

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.001

Статья подготовлена в рамках государственного задания № 0599-2021-0004 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации».

Ключевые слова: образовательные системы, университет, данные, информация, знания, эвристический ресурс, когнитивная парадигма образования, информационно-когнитивный подход.

Keywords: educational systems, university, data, information, knowledge, heuristic resource, cognitive paradigm of education, information and cognitive approach.

Аннотация. Представленная статья обобщает отдельные исследования автора в сфере информатизации образования. Эпоха информатизации, трансформируясь в эпоху цифровизации, пролонгировала две глобальные задачи педагогического сообщества, связанные с информационным влиянием: интерактивность восприятия информации субъектами образования вкупе с мозаичностью мышления как объективной реакции и нецелевую информационную обеспеченность образовательных процессов. Возникшая проблема быстрого распада информации в период высокой неопределенности всех систем жизнедеятельности ставит задачу поиска точки опоры для спектра задач организационно-педагогического управления. Автором рассматривается информационно-когнитивный подход как базис оценки качества информации и ее генерации в знания посредством когнитивных механизмов субъектов образования. Определены аксиомы ценности информации и формирования хронотопы управления педагогическими системами, процессами и ситуациями. Статья предназначена ученым, исследователям, изучающим вопросы управления в образовательных системах.

Abstract. The presented article generalizes separate author's research in the sphere of informatization of education. An informatization era, being transformed to a digitalization era, puts forward two global tasks for pedagogical community, which are connected with information influence: interactivity of perception of information by subjects of education, together with eclectic way of thinking as objective reaction and inappropriate information security of educational processes. Appeared problem of fast disintegration of information in the period of high uncertainty of all systems of life activity puts forward a task for search of supporting point for a range of tasks of organizational and pedagogical management. The author treats information and cognitive approach as a basis for assessment the quality of information and its knowledge generation by means of cognitive mechanisms of subjects of education. Axioms of value for information and formation of a chronotype of pedagogical systems' management, as well as management for processes and situations, are defined. The article is intended for researchers, studying issues of educational systems' management.

Введение. Тезис об информации как глобальной ценности не только не утрачен, но является ведущим и в цифровую эпоху.

Информация в любых производительных структурах выступает как ресурс, фактор, производительная сила и емкость деятельности,

формируя особый формат и множественность способов информационного анализа. Предполагается, что «потребление научно-технической информации в системе общественного производства, в отличие от потребления вещества и энергии, снижает и повышает организованность, упорядоченность среды, в которой осуществляется производительный процесс» [1].

При этом информационное производство, возникшее в современном мире и количество информации, увеличивающееся с огромной скоростью, инициирует вопрос об информационном «качестве» - свойствах, отличающих информацию от перечисления фактологических данных, а впоследствии, при переработке, группировке и систематизации – от знания. Принципиальнейшим из названных свойств является время «жизни» информации. Кроме того, важно рассматривать не только прямой аспект движения «данные → информация → знания», но обратный, когда устаревают не обновляющиеся данные и информация «разлагается» даже не до уровня данных, а до уровня воспринятых сигналов.

Ценность данных и информации в образовании приближается к нулю, их формализация и диагностика качественно-количественных измерений не имеют устойчивых и распространенных методов. Расчеты эффективности деятельности всех субъектов образования (студент, преподаватель и сам университет) сведены к типовым показателям, имеющим крайне низкую диагностическую способность в применяемых методиках, хотя скрытая там информация не только существенна в оперативном плане, но и имеет эвристический потенциал прогностической валидности.

«За кадром» остаются тонкие соностройки опытных педагогов, эффективно работающих с обучающимися на основе сформированных личных правил вывода закономерностей обучения и развития; теряется эффект многих педагогических инноваций, поскольку неадаптивное внедрение авторских технологий существенно нивелирует их эффективность; распадается значительное количество данных образовательной деятельности, потенциально способствующих как совершенствованию образовательных процессов, так и организационному развитию педагога и университета. Именно владение такими сгенерированными организационными или системными знаниями, их мониторинг и обновление входят в задачи современного управления – когнитивного менеджмента,

играющего особую роль в функционировании образовательных систем [2].

Сущностными противоречиями, связанными с информационным полем образовательной системы, на взгляд автора, выступают:

1) противоречие обучения, связанное с необходимостью усвоения опыта действий без опыта генерации (воспроизводства) знаний. Нарушение логики предметной картины мира, вызванное недостаточностью учебного времени на выработку собственных механизмов познания, сводит результат образования до формирования опыта планируемых трудовых действий на уровне способностей каждого обучающегося, его мотивации и готовности к работе. При этом так часто порицаемая исследователями мозаичность мышления (клиповость, калейдоскопичность) компетентностного периода образования является в некотором роде защитной реакцией человека, не имеющего другого способа приема учебной информации и ее обработки;

2) противоречие управления в образовательных системах связано с практическим отсутствием механизмов работы с информацией о субъектах обучения. В то время как в социально-экономических системах фактически идет борьба за атомарные данные, зачастую являющихся базисом новых стратегий и основой оперативного управления, в образовательной системе глобальный пласт данных вовсе не исследуется, усредняя и без того максимально стандартизированный учебный процесс, не формируя мониторинговые исследования в циклах педагогического и организационного управления.

Цель статьи – обобщить результаты авторских исследований в сфере управления знаниями образовательных систем и систематизировать аксиомы ценности педагогической информации для решения задач управления образовательными системами, процессами и ситуациями.

Методология исследования. Необходимо отметить, что частично, представленные идеи включены в более ранние работы автора [2-6]. Исследование опирается на постулаты теории информационного поля (Д. Марр [7], А.А. Денисов [8]) и позиции авторского видения информационно-когнитивного подхода, обеспечивающего эвристический потенциал информационного поля объекта управления за счет анализа необходимой и достаточной информации (на основе big data) и когнитивных механизмов генерации новых знаний и закономерностей процессов, способных выявить

его сущностное ядро для выработки адекватных управляющих воздействий.

Информационно-когнитивный подход в авторской трактовке нацелен на повышение адекватности, точности и объема представлений об объекте управления за счет непрерывного получения новых знаний и закономерностей деятельности в рамках педагогического, дидактического, организационного и системного взаимодействия субъектов высшего образования для принятия адекватных управленческих решений [6;9]. Преимущества информационно-когнитивного подхода заключаются в существенном расширении возможностей управленческой и педагогической практики на основе выявления новых представлений о функционировании высшего образования (педагогические ситуации, образовательный процесс, образовательные структуры и организации). Информационно-когнитивный подход «действует» не только на этапе «добычи знаний», но и на этапах анализа, группировки и обобщения, позволяя осуществить переход от информации к знаниям для их систематизации, оценки возможных причин событий, построения возможных альтернатив действий акторов образования. Он позволяет снизить энтропию образовательной системы.

Каждый вид деятельности в рамках образовательного процесса накладывает ограничения на форму, содержание и применимость «когнитивности» и «знания». Здесь «знания», по нашему мнению, многомерны – «знания человека» и его особенностей (личностное развитие); «знание науки» (содержание учебных дисциплин как основы профессионального развития); «знание дидактики» (для организации эффективного обучения в условиях университета); «знание управления» (как совокупности закономерностей, связей, организационных взаимодействий и мониторинга деятельности университета на основе управления большими данными). Несмотря на разнообразие направлений, в центре всех названных действий – Человек и его развитие в образовательном пространстве.

С *экономической точки зрения*, конечным результатом генерации знаний является новое (инновационное знание), которое можно монетизировать (капитализировать) – идея, технология, услуга, имеющие потенциал практического использования.

С *философской точки зрения*, конечного продукта генерации знаний не существует – непрерывное познание не ограничивает нас в исследованиях и формировании знания.

С *дидактической точки зрения*, продуктом генерации знаний является формирование *системы познания обучающегося* (развивающейся на каждой образовательной ступени). По-прежнему важны и знания, и компетенции, однако способ их формирования и передачи необходимо менять с учетом принципиальных различий в когнитивных процессах (восприятия и переработки информации) современных студентов и подключения к традиционному образованию всех возможностей цифрового образовательного пространства, преобразуя их начальные «координаты»: информационную подсистему студента - в большей степени, остальные (эмоциональную, интеллектуальную, физическую) – в меньшей.

С *организационно-управленческой точки зрения*, продуктом генерации знаний являются выводные закономерности обучения, ограниченные образовательной средой конкретного университета с учетом влияния его традиций, особенностей специализации и прочих индивидуальных факторов.

Какие данные могут служить источниками группировки информации и последующей генерации знаний с выводом организационных закономерностей?

С опорой на проведенные автором исследования к ним можно отнести:

- качественные и количественные данные, возникающие в рамках педагогических взаимодействий «студент - педагог», «группа студентов - педагог», «студент - образовательная среда»;

- качественные данные как результат корреляции между обеспечивающими образовательную деятельность процессами в рамках образовательной организации, например, учебно-методическим обеспечением и обучением, подготовкой педагогов и учебно-методическим обеспечением и проч.

- качественные и количественные (преимущественно, экономические) данные корреляции между взаимодействиями агентов образования в рамках одной образовательной организации, кластера, города, региона;

- качественные данные сопоставления между образовательными организациями высшего образования в рамках системы высшего образования.

Единственным и естественным путем их получения (генерации) выступает работа с Big data, предполагающая новые возможности сбора и синтеза информации. В самом общем случае под Big data подразумеваются глобальные

объемы непрерывно увеличивающихся данных, в которых неявным образом скрыта необходимая информация для анализа и выработки действий. Их извлечение и есть задача и способность когнитивного менеджмента. Многообразие субъективных сложно-формализуемых характеристик и обобщений организационной информации образовательных систем для выделения «больших данных» породило множественность типологий (например, [4;5]). Однако просто выделить сферы накопления «больших данных» явно недостаточно – каждый субъект образования бесконечен и непрерывно изменяем, с точки зрения обособления Big data и продуктивной работы с ними. Представляется более точной следующая типология разделения Big Data в высшем образовании: personal data и process data. К personal data относятся многомерные психологические и социальные особенности субъектов образования, влияющие на процесс обучения, – когнитивные способности, мотивация, готовность, мышление и др., выражающиеся в ограниченном представлении пересечений когнитивных стилей обучения и преподавания. К process data относятся показатели организации педагогических процессов в образовательной организации, базирующихся на когнитивном капитале образовательной организации. Результирующим взаимодействием personal data и process data является результат высшего образования, на данный момент это – выпускник вуза с определенным уровнем компетенций (self, soft, hard), востребованный социумом.

Итак, эвристический потенциал информационно-когнитивного подхода как методологии непрерывного приобретения новых знаний (генерации знаний) можно выразить следующим тезисом: внешняя и внутренняя среда системы, в силу возможности ее создания и функционирования, имеет всю информацию для ее развития, а восприятие этой информации может быть расширено от простой визуализации до анализа, если с помощью дополнительных действий извлечь из нее информационные характеристики, отражающие ее качественные свойства.

В качестве «дополнительных действий» автором предлагается работа с большими данными педагогического поля – их статистическая обработка с использованием, в том числе, классических статистических методов анализа с адаптивным расширением относительно особенностей педагогической информации. Нет никаких сомнений, что могут быть использованы и другие методы работы с

группировкой информации для дальнейшего ее использования, к чему автор призывает других исследователей.

Барьерами разного рода в поставленной задаче выступают:

1) особенности образовательных систем, заключающиеся в субъектной изменчивости функций агентов образования относительно рассматриваемой ситуации, процесса, структуры;

2) многомерность организационно-педагогических взаимодействий с вариабельностью целей агентов образования и глубиной их значимости с точки зрения личностных или социальных мотивов;

3) отсутствие формализации качественно-количественных описаний организационно-педагогической информации, «застревающей» на уровне создания структурных связей (преобразования данных в информацию) и распадающейся со временем с потерей информационной значимости.

Когнитивность здесь представляется как познание и восприятие субъектом управления объекта управления - образовательных структур, образовательных процессов и педагогических ситуаций. В результате чего, при переводе данных в информацию возникает образ объекта управления, базирующегося на его сущностных характеристиках, а при генерации информации в знания – определение закономерностей функционирования. Чем активнее осуществляется процесс познания (анализ, синтез свойств, изучение характеристик и проч.), тем больше открывается возможностей для его дальнейшего исследования и значительного снижения системной энтропии сложноорганизованной динамической системы, которой и является образовательная система любого масштаба.

Результаты исследования. Ключевым моментом данной статьи является обобщенная авторская методология работы с информацией в слабоструктурированной системе. Вектор анализа – в рассмотрении данных субъектов образования и результатах их педагогического взаимодействия.

Из информационно-когнитивного подхода логично вытекают 3 принципа когнитивного анализа данных, системообразующим из которых выступает принцип *хронотона*, ограничивающий исследуемую педагогическую ситуацию (процесс, структуру, систему) и задающий пространственно-временные координаты реализации высшего образования в отражении текущего и прогнозного социокультурного развития.

Теоретические положения М.М. Бахтина о формах времени и пространства в художественных текстах [10] доказывают, что хронотоп – это универсальная категория, которая может стать одним из принципиально новых фундаментальных методологических оснований гуманитарного познания. В этом контексте аргументированно утверждается роль пространственно-временных характеристик освоения любого, в принципе, знания и, в целом, всей познавательной деятельности. Это отражает объективное единство субъектов образования в результате их взаимодействия с образовательной средой с учетом специфики пространственно-временных характеристик и преемственности различных этапов и видов обучения и определяет границы циклов управления образованием (образовательных организаций и структур; педагогических процессов и ситуаций).

Согласно идее Н.В. Барабошиной [11], хронотоп может выступать и как мобилизирующий и как стагнирующий феномен, что в полной мере согласуется со временем «жизни» данных, информации и знаний в рамках образовательной системы. Уточнения требует в данном случае именно состояние перехода – при генерации знаний, переработанная в них информация может иметь достаточно длинный период жизни, при отсутствии генерации знаний и тем более, группировке информации – смысл накопления данных заключен только в формальной бюрократической процедуре сбора и хранения.

Крайне показательным с точки зрения описания хронотопа, выступает исследование Б.М. Мастерова и Л.М. Некроенко, рассматривающих хронотоп организации: «Организация должна иметь «здоровый» хронотоп: вектор, направленный из прошлого в будущее, содержащий полноценные «прошлое», «настоящее» и «будущее», с «проницаемыми границами» между ними/ Нарушение одного из этих требований ведёт к сбоям в работе организации (в том числе, к временным) и/или к снижению эффективности» [12].

Именно хронотоп выступает как основной вектор формирования стратегий развития субъектов образования – обучающегося, педагога и самого университета, при этом синхронность их хронотопов выступает залогом качественного развития. Принцип хронотопа дает возможность рассмотреть создаваемую внутреннюю систему координат «пространство-время», в центре которой – образ каждого субъекта образования, а функцией является траектория его профессионального и личностного развития,

начало координат (0-точка) определяется инициацией цикла управления.

Важно отметить, что пространством здесь выступает образовательная среда, а временем – период обучения студента в рамках университета. Формируемое личностью восприятие высшего образования в полной мере отражается в его поведении, мотивации, готовности к профессиональной деятельности, в картине мира, формируя типологию моделей педагогического управления в образовательном пространстве конкретного университета. Аналогичным образом работает и хронотоп педагога и университета – относительно этапов собственного развития, формируя собственные типологии управления ситуациями, процессами и структурами.

Поддерживающим к хронотопу выступает *принцип фрактальности*, обнаруживающий бесконечное множество самоподобных отношений в системе высшего образования, основанных на трансляции механизма обучения, наименьшим из которых организационно-педагогическое взаимодействие «обучающийся – педагог - образовательная среда». Этот исходный фрактал множится от позиции «обучающийся – преподаватель - образовательная среда» до позиции «учащаяся молодежь – система высшего образования - образовательное пространство» с многочисленными вариациями и позволяет масштабировать педагогические ситуации, образовательные процессы, структуры и организации до восприятия состояния системы высшего образования без упрощения параметров организационно-педагогического взаимодействия.

Относительно системы высшего образования можно зафиксировать следующие фрактальные признаки: наличие самоподобных неделимых элементов системы высшего образования - *образовательные отношения*, их многомерная интерпретация и системная целостность; наличие единой цели на всех уровнях системы, которую можно сформулировать как типовую формулу образования – обучение, воспитание и развитие обучающегося; иерархическая определенность, четко установленная самой структурой высшего образования; повторяемость, когда любая организационная форма высшего образования в заданном масштабе повторяет исходный неделимый элемент – образовательные отношения; наличие управления, явно присутствующее во всех формах и направленное на достижение поставленной цели высшего образования; открытость, предполагающая

возможность дополнений, расширений многообразия организационных форм высшего образования.

Заключительный принцип в этой методологии - *принцип итерационности*, предполагающий циклическую организацию пошагового достижения стратегических и оперативных целей субъектами образования на всех уровнях управления образовательным процессом с контролем точности этого приближения, и подчеркивающий непрерывное развитие субъектов образования и педагогических объектов в процессе реализации высшего образования. Здесь итерация выступает как перспективный механизм адаптации в случае значимых изменений внешних и/или внутренних условий существования системы, обеспечивая поддержку ее баланса при достижении планируемых целей, соответствие стандартам обучения и запросам акторов образования.

Необходимо отметить, что на каждой новой итерации используется накопленный предыдущий результат такой же операции или действия. Таким образом, с каждым итерационным циклом происходит не только движение к достижению целевых результатов, но и сбор информации и движение к генерации знаний и/или закономерностей образовательной деятельности через когнитивные механизмы субъектов образования, что позволяет осуществить проекцию установленной миссии высшего образования на все его структуры, образовательные процессы и ситуации. Определение причин, свойств и закономерностей развития высшего образования по одному итерационному циклу дает понимание природы отклонений, выявляет стабильность в достижении результата, возможности развития (непрерывного совершенствования качества образования), возможные риски (потери процессов и их результатов), формируя тем самым новые знания и закономерности образовательной деятельности в ходе мониторинга результатов в рамках одного итерационного цикла. Показатели процессов развития образовательных процессов, пройдя несколько итерационных циклов улучшения, становятся «стандартом» - новым сгенерированным системным знанием.

Вводимая «когнитивность» позволяет преобразовать информационное описание дискретных элементов высшего образования (структур, образовательных процессов и ситуаций) в образ исследуемого объекта по его характеристикам. На текущий фиксированный момент времени когнитивное представление формируется через воспринятую информацию о

состоянии системы (J), имеющийся информационный потенциал системы (H) и их пересечение – информационную сложность (C).

Процесс преобразования данных в информацию, а информации в знания и закономерности в рамках информационного поля образовательной системы описан в ходе адаптации автором постулатов теории информационного поля А.А. Денисова [8], с точки зрения особенностей образовательной системы и применимости к анализу состояния высшего образования в целях управления его развитием.

Отражение (восприятие) возникает на основе потенциала информации (как свойства материи) и, как правило, не полностью транспарентно отражаемому объекту, информационный потенциал («информация в себе») превосходит наше восприятие («информация для нас»). А.А. Денисов вводит понятие «информационная проницаемость среды» R, позволяющее приблизить к исследователю измеряемое материальное свойство системы M в рамках информационной сложности:

$$J=R*M, \quad (1)$$

Данное утверждение подтверждает важность механизмов поиска информации о состоянии высшего образования (точки проницаемости среды). Информация восприятия J о состоянии высшего образования накапливается во времени и пространстве, состоит из информационных потоков, возникающих в рамках образовательной деятельности и формирующих ее информационное поле относительно критериев измерений пользователя (управленца). Отсюда закономерен вывод о том, что значимость индикаторов информационного поля, отражающих характеристики высшего образования весьма высока; их критериальная эффективность должна быть обоснована, доказана и отвечать задачам анализа, формируя новые знания о функционировании и потенциале развития высшего образования (структур, образовательных процессов и ситуаций) в текущий момент времени. Источник информации должен быть полностью идентифицируем и обеспечивать все необходимые свойства информации (актуальность, точность и проч.).

Сущностно-логическое состояние объекта, определяемое материальными свойствами, адекватно отражается образовательным пространством. То есть имеют место быть заданные характеристики объектов или свойств высшего образования, определяемые законами логики (природа объекта, причинно-следственные

связи его элементов, прием-передача информации и проч.). Условно статичное состояние высшего образования, фиксируемое в определенный момент времени, позволяет выделить классы объектов управления развитием: образовательные, воспитательные и управленческие процессы; коммуникационные процессы на всех уровнях функционирования; агентов системы, действия которых обеспечивают ее функционал и др.

Формализовано эту закономерность (в трактовке А.А. Денисова - закон логического отражения) можно представить следующим образом:

$$E=O*R(O), \quad (2)$$

где: E – вектор интенсивности логики (напряженность информационного поля);

R – характеристика поведения системы на поток (плотность);

O – воспринимаемая информации об отражаемом объекте.

Возможности познания информационного поля, его информационный потенциал H зависят от сущности воспринимаемого объекта и условного «расстояния» до него (то есть выделенных характеристик, адекватности способов «добычи» данных, скорости передачи и обработки информации). Из формулы (2) следует, что, хотя различные объекты получают один и тот же поток отражаемой информации, их реакция на этот поток различна и зависит от их аналитических возможностей.

Данный вывод формирует философское восприятие информации с точки зрения цели, признавая значимость формализованных характеристик и когнитивный потенциал анализируемой информации. С позиций высшего образования, это может означать, например, реакцию каждого обучающегося на информационные потоки, направленные от педагога; реакцию образовательной организации на внешнее управляющее воздействие; реакцию высшего образования (как системы) на турбулентность внешней среды, то есть качества, которые в значительной мере или полностью идентифицируют объект управления развитием.

Информационная сложность системы определяется логическим (в частном случае – декартовым) произведением воспринимаемой J и логической H информации, характеризующим содержание и уровень сложности полученного информационного отображения в представлении пользователя:

$$C=J \cap H \text{ или } C=J \times H, \quad (3)$$

В зависимости от аспекта анализа системы, А.А. Денисов различает виды сложности

(содержания, смысла) информации: системную C_c , собственную C_o и взаимную сложность C_b , при этом выполняется соотношение:

$$C_c=C_o + C_b \quad (4)$$

Это представление означает возможность исследования системной сложности и количественной оценки описаний состояния высшего образования (структур, образовательных процессов и ситуаций), когда воспринимаемая и логическая информация имеют детерминированные и статистические меры измерения. Для образовательных (и других социальных) систем процесс измерения информации не всегда возможен, речь скорее идет о снижении неопределенности организационно-педагогических знаний и закономерностей, формирования информационно-когнитивного описания и выявления признаков возможных состояний по реакции высшего образования на интернальное и экстернальное воздействие.

Поскольку описательные информационные потоки высшего образования (структур, образовательных процессов и ситуаций) очень многомерны и многовариативны, их обработка предполагает формализацию закономерностей, представляющих собой основу реализации информационно-когнитивного подхода. Логика (математическая логика, численная интерпретация) оперирует двумя понятиями – 0 или 1 (либо ложь, либо истина), диалектическая логика (слова, понятия) – оперирует бесконечным множеством значений истины между нулем и единицей. Это понимание дает возможность распространения теории информационного поля на социальные системы, в том числе, и на образование, с учетом следующих аксиом ценности информации, обуславливающих возможность ее формализации.

Аксиома 1. Сущность понятия J обратна его объему n , то есть общему числу однородных объектов или явлений, информация о которых легла в основу понятия. Другими словами, простые измерения сущности явлений наибольшим образом отражают его состояние, так, например, вычисленное среднее значение ряда показателей в большей степени выражает «следы» реальной информации об однородных объектах. При увеличении объема понятий ($n \rightarrow \infty$) мы получаем меньше информации об одном объекте, при уменьшении объема ($n \rightarrow 0$) сущность информации бесконечна, но не имеет содержания. Оптимально-идеальное состояние объекта возникает при $n=1$, тогда понятие об объекте полностью совпадает со знаниями о нем, из этого следует, что абсолютно точную,

истинную информацию мы можем получить только об одном конкретном объекте. При переносе знаний об объекте от одного объекта ко многим повышается относительность знаний и когнитивных представлений, и в ход идут вероятностные меры измерений.

На практике это означает следующее: для адекватной формализации образовательных ситуаций, процессов, структур необходимо:

а) определить ряд однородных объектов для оценки, при этом понимать, что с учетом особенностей формализации образовательных явлений вся полученная информация будет носить относительный характер;

б) выявить дескриптивные показатели их измерений, определяемые реальной возможностью получения информации о функционировании высшего образования;

в) провести анализ дескриптивных показателей, выявив закономерные свойства (то есть перевести воспринимаемую информацию в логическую, или, упрощая, информацию перевести в разряд знаний о системе (подкрепленные количественно доказанными выводами) с тем, чтобы установить коридоры нормальных значений, и в дальнейшем осуществлять управление развитием высшего образования на их основе и «добычу» новых знаний о системе.

2. *Непрерывное развитие объекта управления*, то есть необходимость обязательного учета состояния изучаемого объекта не только в текущий момент времени, но и в его инерционном развитии, поскольку семантическая сущность объекта заключается еще и в потенциале его будущих состояний.

Практическая реализация этой аксиомы для управления развитием высшего образования нам видится в представлении возможных сценариев развития высшего образования, при этом база сценарного моделирования может варьироваться, в зависимости от необходимых исследователю характеристик – включая время (циклы управления), реакции подсистем, интернальные или экстернальные условия. Учет и анализ возможного будущего поведения дают перспективы планирования и текущего управления, информацию для принятия оперативных решений.

3. *Стирающее развитие системы* (в трактовке А.А. Денисова – закон отрицания отрицания) описывает возможное итерационное (от *iteratio* (лат.) – повторение) развитие – цикличность с поступательным движением к цели при контроле точности этого достижения и возможности коррекции. Тогда конструктивно объясним и

возврат к начальной форме (состоянию), при этом внутреннее содержание этих состояний меняется (положительное или отрицательное приращение). Здесь в процесс развития всегда включается и некая инерционность системы, когда в случае отрицательных или положительных тенденций наблюдается склонность к пессимистическому или оптимистическому сценарию развития.

Для высшего образования эта аксиома имеет прямое приложение. Действительно, итерационное развитие, когда каждый шаг осуществляется с приращением относительно предыдущего состояния, явно проявляется во многих объектах (субъектах) высшего образования: на уровне генерализации – изменение образовательной парадигмы, наращивание технологий, социальная идеология; на уровне стратигемы – требования внешней среды, потребности социума, экзогенные и эндогенные факторы, определяющие возможности развития; на уровне образовательной организации и реализации учебного процесса – требования стандартов, организационно-педагогические условия, управленческие решения. Инерционность системы (склонность к отрицательному или положительному развитию) тоже должна учитываться, тем более, что результативность образования имеет значительный отсроченный эффект, когда поколение обучающихся, получивших образование, начинает вносить весомый вклад в социально-экономическое развитие общества.

4. *Анализ противоречий системы* (в трактовке А.А. Денисова – закон единства и борьбы противоположностей), где речь идет об истинных противоположностях, существующих в одном и том же времени и пространстве. Синтез противоположностей и противоречий создает системное единство, служащее толчком к развитию любой системы. Задача управления развитием в этом случае – избегать критических состояний системы – «борьбы» и «солидарности» противоположностей, каждое из которых ведет к потере системных позиций.

Когда для каждого объекта системы существуют положительное и отрицательное понимание сущностей, образующих критическое состояние, данное состояние уравнивается третьим компонентом, указывающим на возможность некоторого равновесия за счет «отрицания отрицания»:

$$H = J/n + \tau dJ/dt + Ld^2J/dt^2, \quad (5)$$

где: n – объем понятия об объекте; τ – информационное сопротивление объекта

изменениям; L – ригидность объекта (сопротивляемость изменениям, инертность).

Описание этой аксиомы в физическом смысле представляет собой дифференциальное уравнение неравномерного движения инерционного объекта; для логики – сущность информации J о неравномерном развитии объекта; для человека (как субъекта высшего образования) – процесс усвоения знаний, зависящий от объема памяти, времени на усвоение новой информации, ригидности (устойчивости) в отношении становления новых знаний, так или иначе разрушающих его устоявшиеся представления; для образовательной системы в целом – реакция на управляющее воздействие, когда «сила» управления и управляемость системы прямым образом зависят от совокупности реакций агентов образования.

Формализация этой аксиомы (дифференциальное уравнение (5) демонстрирует, что итоговая сущность объекта управления развитием формируется как сумма противоположностей. Действительно, управление развитием высшего образования (структур, образовательных процессов и ситуаций) направлено на изменение его текущего состояния и обеспечения условий для формирования траектории развития для реализации поставленных целей. С позиции комплексности содержание категории «управляемость» означает поддержание и освоение социально значимых норм, усложнение процесса управления и качественное преобразование социальной среды. В результате, «управляемость» предстает не как абстрактная категория или множество обыденных суждений, а как познавательная модель, предназначенная для описания реальной практики функционирования высшего образования, обусловленной экстервальными и интервальными факторами. В этом контексте актуализируется тот факт, что управление развитием высшего образования, как и любой активной системой, должно учитывать проявления активности агентов образования, которые в меру собственного уровня предпочтений, ценностей и мотивов изменяют управленческие воздействия. Поскольку потребности и желания, цели и устремления, пути и средства, масштаб и направленность поведения каждого агента высшего образования являются в некоторой степени вариативными закономерностями, характер которых крайне сложен и абсолютно неустойчив, то вполне логично говорить о неоднородных закономерных проявлениях, отдельных индивидуальных и

институциональных связей как различных структурных подсистемах высшего образования.

5. *Оценка качественно-количественных изменений* (в трактовке А.А. Денисова – закон перехода количественных изменений в качественные), определяющая необходимость учета нелинейности и нестабильности всех процессов на практике, понимание эмерджентности объектов, когда сумма качеств частей целого не равна качествам целого. Таким образом, возникает понимание относительности выявленных тенденций развития состояния высшего образования и построенных на их основе сценариев развития, стратегических планов и программ, поскольку в дальнейшем они могут измениться до своей противоположности именно вследствие развития. Применительно к агентам высшего образования можно сказать, что первая реакция на что-либо и последняя реакция могут существенно отличаться, причем под воздействием только внутренних свойств.

В рамках управления развитием высшего образования эта аксиома определяет необходимость уменьшения анализируемых циклов развития, мониторинга хода развития процессов и их корректировки при анализе результатов пошагового приближения к цели (одной итерации цикла). Множественность внешних и внутренних условий функционирования системы образования определяет высокую вариабельность и низкую стабильность образовательных процессов, вызванную переходом количественных изменений в качественные, что резко снижает возможности их адекватной формализованной оценки.

6. *Всеобщая взаимосвязь и взаимообусловленность*, требующая учета всех факторов, определяющих исследуемый процесс (экстервальных и интервальных). Это предполагает системность в рассмотрении сущности каждого объекта, когда необходим охват не только однородных с ним объектов J_1 , но и множеств информации J_2, J_3 и т.д., связанных с ним через общую базу (объемы понятия объекта $n_{11}, n_{12}, n_{13}, \dots$) и принимающих участие в формировании его действий. При этом и информация об объекте (собственное понятие, вне учета связей объекта) является усредненным понятием на информационном поле, и взаимные понятия (связанные между собой представления об объектах) являются результатом усреднения всех информации о взаимоотношениях объектов:

$$H_1 = J_1/n_{11} + J_2/n_{12} + J_3/n_{13} + \dots, \quad (6)$$

где n_{11} — собственный объем понятия объекта 1, а n_{12} , n_{13} и т.д. — взаимные объемы понятий объектов 1 и 2, 1 и 3 и т.д.

Не усложняя описание теории математическими формулами, приведем только необходимые для дальнейших выводов особенности этой аксиомы (формулы 7 и 8), формализовано подтверждающие: необходимость системного учета информационного сопротивления объекта изменениям τ (управляющим воздействиям); понимание запаздывания (временного люфта) самого объекта $\tau_{kk}dJ_k/dt$ и взаимодействия объектов $\tau_{ki}dJ_i/dt$; возникновение ригидности объекта и взаимных ригидностей, следовательно, и изменения в развитии — приспособление объекта к новым условиям $L_{kk}d^2J_k/dt^2$ и взаимодействий объектов одного пространства к новым условиям (изменение отношений объектов) $L_{ki}d^2J_i/dt^2$:

$$H_1 = \tau_{11}dJ_1/dt + \tau_{12}dJ_2/dt + \tau_{13}dJ_3/dt + \dots (7)$$

$$H_1 = L_{11}d^2J_1/dt^2 + L_{12}d^2J_2/dt^2 + L_{13}d^2J_3/dt^2 + \dots (8)$$

В практике реализации образовательной деятельности вышеназванное трактуется нами как неизбежное возникновение различных отклонений от запланированных стратегическими установками уровней (показателей образовательной деятельности) и ожидаемых результатов, вызванных изменениями во внешней и внутренней среде высшего образования. Например, на глобальном уровне это — становление информационного общества, смена идеологической или образовательной парадигмы, технико-технологические достижения и др.; на локальном уровне — качество учебно-методического обеспечения процесса, способности педагога, особенности личности обучающегося и прочее. Эта аксиома обуславливает необходимость регулярно, по мере выявления отклонений, обращаться к анализу и корректировкам различных параметров стратегических проектов, в том числе, к переоценке показателей их эффективности и поиска путей достижения новых целевых показателей на требуемом уровне.

Все вышесказанное позволяет интерпретировать разнообразные по уровням, характеристикам, временным рамкам процессы

развития высшего образования (структур, образовательных процессов и ситуаций).

Заключение. Подводя итоги, важно отметить, что «информация является основанием субъективного мира и специфичным коррелятом данных, которые, в свою очередь, существуют объективно и представляют собой конструкт из материального фундамента» [13]. Объективно, работа с данными, информацией и знаниями в рамках образовательной системы явно находится в начальном состоянии, создавая риск упущенных возможностей. Помимо типовых диагностических процедур анализа результативности обучения, эти данные практически не подвергаются анализу, не превращаются в информацию и не генерируются в знания. Исключения составляют отдельные результаты диссертационных исследований, например, когда происходит покомпонентная оценка формируемых компетенций (или других покомпонентных характеристик — готовности, культуры и проч.); но и эта, крайне ценная информация с точки зрения выводного знания, используется в основном в целях доказательства эффективности (продуктивности) механизма ее формирования, не развиваясь в валидные закономерности педагогической деятельности — в лучшем случае, обобщаются организационно-педагогические условия без детализации уникальных особенностей функционирования.

Между тем, эвристический ресурс педагогической информации огромен, если осуществить ее отбор и группировку в соответствии с выделенными аксиомами ценности информации. Следующими шагами в направлении развития систем управления знаниями образовательных систем может выступить построение профилей знаний, формализация качественно-количественных данных системы, разработка механизмов генерации явного и неявного знания. Однако первостепенной задачей выступает понимание управляющими структурами необходимости целенаправленной работы с информацией, служащей основой формирования продуктивных образовательных стратегий развития субъектов образования.

Литература:

1. Хатухова К.В. Информация как фактор производства / К.В. Хатухова // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследования. — 2013. - № 8. — С. 175-179.
2. Левина Е.Ю. Когнитивный менеджмент для образовательных организаций высшего образования:

концепция / Е.Ю. Левина. — Казань, ИППС. — 2019. — 28 с.

3. Левина Е.Ю. Система управления развитием высшего образования на основе информационно-когнитивного подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Левина Елена Юрьевна. — Казань. — 2018. — 414 с.

4. Левина Е.Ю. Информационное поле системы образования: обозначение цифровых возможностей / Е.Ю. Левина // *Материалы Международной научной конференции: «Бренное и вечное: мифология цифровой цивилизации»* (Великий Новгород, 2021). - Великий Новгород: Издательство: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2021. - С. 263-267.

5. Левина Е.Ю. Цифровые следы субъектов образования: практика и этика / Е.Ю. Левина // *Актуальные вопросы современной информатики / Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции (1-15 апреля 2021 г.)*. - Коломна: ГСГУ, 2021. - С. 6-10.

6. Генезис когнитивной парадигмы образования: монография / Е.Ю. Левина Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалева, А.С. Кац, Л.Ю. Мухаметзянова, Е.Н. Прокофьева, О.В. Стукалова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной. - Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2021. - 232 с.

7. Марр Д. Зрение. Информационный подход к изучению представления и обработки зрительных образов / Д. Марр. - М.: Радио и связь, 1987. - 400 с.

8. Денисов А.А. Информационное поле / А.А. Денисов. - СПб.: Омега, 1998. - 64 с.

9. Левина Е.Ю. Методология информационно-когнитивного подхода к управлению развитием высшего образования / Е.Ю. Левина // *Казанский педагогический журнал*. - 2018. - № 3. - С. 17-22.

10. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М.М. Бахтин // *Литературно-критические статьи*. - М.: Художественная литература, 1986. - С. 121-290.

11. Барабошина Н.В. К методологическому обоснованию понятия «Хронотоп» / Н.В. Барабошина // *Вестник Оренбургского государственного университета*. - 2012. - № 7. - С. 243-247.

12. Мастеров Б.М., Некроенко Л.М. Time mentality management: парадигма «Управление хронотопом» / Б.М. Мастеров, Л.М. Некроенко // *Организационная психология*. - 2014. - Т. 4. - № 3. - С. 54-68.

13. Тисов В.В. Онтологические различия информации и данных / В.В. Тисов // *Философские проблемы информационных технологий и киберпространства*. - 2016. - № 2. - С. 63-73.

References:

1. Khatukhova K.V. Information as a factor of production / K.V. Khatukhova // *New word in science and practice: hypotheses and approbation of research results*. - 2013. - № 8. - 175-179.

2. Levina E.Y. Cognitive management for educational institutions of higher education: a concept / E.Y. Levina. - Kazan, IPPSP. - 2019. - 28 p.

3. Levina E.Y. Management system for the development of higher education based on the information and cognitive approach: dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Levina Elena Yuryevna. - Kazan. - 2018. - 414 p.

4. Levina E.Y. The information field of the education system: the designation of digital opportunities / E.Y. Levina // *Materials of the International Scientific Conference: "Perishable and eternal: the mythology of digital civilization"* (Veliky Novgorod, 2021). Veliky Novgorod: Publishing House: Yaroslav the Wise Novgorod State University, 2021. - Pp. 263-267.

5. Levina E.Y. Digital traces of subjects of education: practice and ethics / E.Y. Levina // *Topical issues of modern informatics / Materials of the XI All-Russian Scientific and Practical Conference (April 1-15, 2021)*. - Kolomna: GSU, 2021. - Pp. 6-10.

6. Genesis of the cognitive paradigm of education: monograph / E.Y. Levina, R.H. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Katz, L.Y. Mukhametzyanova, E.N. Prokofiev, O.V.

Stukalova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of E.Y. Levina. - Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2021. - 232 p.

7. Marr D. Vision. Information approach to the study of representation and processing of visual images / D. Marr. - M.: Radio and Communications, 1987. - 400 p.

8. Denisov A. A. Information field / A.A. Denisov. - St. Petersburg: Omega, 1998. - 64 p.

9. Levina E.Y. Methodology of information and cognitive approach to the management of the development of higher education / E.Y. Levina // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2018. - № 3. - Pp. 17-22.

10. Bakhtin M.M. Forms of time and chronotope in the novel. Essays on historical poetics / M.M. Bakhtin // *Literary and critical articles*. Moscow: Fiction, 1986. - Pp. 121-290.

11. Baraboshina N.V. To the methodological substantiation of the concept of "Chronotope" / N.V. Baraboshina // *Bulletin of Orenburg State University*. - 2012. - № 7. - Pp. 243-247.

12. Masterov B.M., Nekroenko L.M. Time mentality management: the paradigm of "Chronotope management" / B.M. Masters, L.M. Nekroenko // *Organizational psychology*. - 2014. - Vol. 4. - № 3. - Pp. 54-68.

13. Tisov V.V. Ontological differences of information and data / V.V. Tisov // *Philosophical problems of information technologies and cyberspace*. - 2016. - № 2. - Pp. 63-73.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования)

Сведения об авторе:

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

УДК 378

Сущность инновационных процессов в условиях интеллектуализации образования

The essence of innovation processes in the conditions of intellectualization of education

Володина О.В., *Петрозаводский государственный университет, volodina@petsu.ru*

Volodina O., *Petrozavodsk State University, volodina@petsu.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.002

Ключевые слова: педагогическая инноватика, общество знаний, интеллектуализация образования, инновационная культура, интеллектуальная культура личности, опережающее образование.

Keywords: pedagogical innovation, knowledge society, intellectualization of education, innovative culture, intellectual culture of the personality, advanced education.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена важностью выявления и проявления инновационного потенциала как условия интеллектуализации образования в вузе, нацеленного на развитие интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата. Инновационные ориентиры развития образования отражает запросы и целевые ориентиры как отдельного человека, так и общества в целом; в настоящее время процесс создания инновационной среды и формирование национальной инновационной системы являются приоритетной задачей государственного уровня. Цель статьи заключается в раскрытии ключевых сущностных положений педагогической деятельности в условиях инновационных процессов образовательного пространства общества знаний. Проведенный анализ литературных источников позволил раскрыть преобразующую установку инновационной деятельности в процессе реформирования российской системы образования при реализации стратегий интеллектуализации образования. Раскрыта сущность феноменов «инновация», «новация» и «новшество» с позиции экономики и социально-философских наук о человеке; обозначены задачи и закономерности педагогической инноватики; дано объяснение инновации как феномена культуры, отождествляемого с творчеством, и фактора личностного саморазвития специалиста при активизации и мобилизации внутренних резервов. Статья предназначена для работников системы образования, исследователей социально-экономических и психолого-педагогических аспектов развития интеллектуальной культуры личности и общества.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the importance of identifying and manifesting the innovative potential for the intellectualization of university education aimed at fostering the personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students. The innovative guidelines for the development of education reflect the requests and targets of every individual and the whole society; at present, the process of creating an innovation environment and the formation of a national innovation system are priorities task at the state level. The purpose of the article is to reveal the key essential principles of pedagogical activity in the conditions of innovative processes in the educational environment of the knowledge society. The conducted analysis of the literary sources made it possible to reveal the transformative function of innovative activity in the process of reforming the Russian education system in the implementation of strategies for the intellectualization of education. The meaning of the phenomena “innovation”, “novation” and “novelty” is revealed from the standpoint of economics and socio-philosophical sciences about human; the objectives and principles of pedagogical innovation are indicated; the definitions of innovation as a cultural phenomenon that is identified with creativity and a factor of personal self-development of a specialist in the activation and mobilization of internal potential are proposed. The article is intended for employees of the education system, researchers of socio-economic and psychological-pedagogical aspects of fostering personal and social intellectual.

Введение. Широкомасштабные стратегии интеллектуализации образования на всех уровнях, включая высшее образование, подразумевают важную роль учителя и

психолого-педагогического образования для обеспечения развития интеллектуальной культуры личности обучающихся [1]. Когнитивное, умственное, личностное,

общекультурное и мировоззренческое развитие каждого обучающегося, обеспечивающее становление интеллектуальной культуры общества, невозможно без *гуманизации, фундаментализации, универсализации, креативизации профессиональной педагогической подготовки* [2], а также реализации других важных принципов интеллектуализации образования в процессе профессионального становления будущего учителя, результатом которого должен стать высококвалифицированный специалист в сфере образования – социально активная, творческая личность, стремящаяся к самостоятельному повышению профессионально-педагогического мастерства и инновационной педагогической деятельности.

Инновационная культура личности раскрывается в системном проявлении индивидуальных эвристических особенностей и созидательной активности при выполнении различных видов инновационной деятельности исследовательской, производственной, управленческой направленности. *Формирование инновационной культуры личности будущих учителей* является важной целевой задачей развития интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата, связанной с реализацией *социального заказа в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения* – широкой общекультурной и психолого-педагогической подготовкой креативных деятельных педагогов с устойчивыми нравственными принципами и активной жизненной позицией. Целевой ориентир профессиональной деятельности учителя с учетом стратегий комплексного развития познавательного, ценностно-этического, рефлексивного, творческого аспектов интеллектуальной культуры обучающихся подразумевает решение следующих задач: формирование философско-мировоззренческой направленности сознания каждого ученика на осмысление уникальности собственной личности, ценности человеческой жизни и своего места в мире; развитие идей биогенетических и социогенетических концепций эволюции личности, связанных с психическими процессами, детерминантами поведения, т.е. ролью активности в саморазвитии, значимостью среды в раскрытии физических, духовных, творческих ресурсов, воспитанием ответственности за жизнедеятельность и жизнестроительство, построение взаимодействий с другими людьми; ознакомление, освоение и осмысление

значимости культурных (общечеловеческих и национальных) ценностей; постижение сути и принятие общечеловеческих норм нравственности и гуманистической морали (добросердечие, взаимопонимание, открытость, милосердие, сострадание, интеллигентность и др. как сущностные проявления личности), раскрывающихся в межличностных и межкультурных взаимоотношениях; развитие независимости суждений, интеллектуально-нравственной свободы личности при проявлении способности к объективной самооценке, саморегуляции своего поведения, метапредметной и мировоззренческой рефлексии и др. Данные установки педагогического образования не утрачивают актуальности в условиях современной социально-культурной и экономической реальности при решении представителями различных профессиональных общностей задач для *устойчивого социально-экономического развития страны*.

Инновационные ориентиры развития образования отражает потребности, запросы, целевые ориентиры, стремления как отдельного человека, так и целостного общества. Современное общество определяется как «общество знаний» (Р. Лейн, Д. Белл, Ф. Махлуп, П. Дракер, Б. Крингс, Дж. Майер, Д. Фрэнсис, Р. Хатчинс, Н. Штер и др.) – общество, в котором появляются и развиваются новые уровни и формы трансляции и трансформации информации в сложных коммуникативных процессах в результате преобразования ведущих структурных и функциональных составляющих целостной социальной системы, связанных с широким осознанием роли знания как ключевого условия успеха во всех областях жизнедеятельности, и прогрессивного развития сферы разработки и применения информационно-коммуникационных технологий. *Знание* в современной реальности предполагает не столько наличие сведений, сколько понимание и осмысленное обращение с информацией, способность эффективно применить приобретенные данные в определенных видах практической деятельности, умение продуцировать знание на основе обширного информационного потока и употреблять в соответствующих контекстах. *Знания и интеллектуальный капитал* («интеллектуальная составляющая трудового потенциала, включающая накопление знаний и опыта в различных областях жизнедеятельности, прежде всего науки и технике, экономике и культуре» (А.Б. Докторович) [4]) как первостепенные факторы экономического развития успешно

функционируют в *инновационной среде*. В настоящее время процесс создания *инновационной среды* и формирование *национальной инновационной системы* являются приоритетной задачей государственного уровня. В стратегических документах в сфере инновационного развития ([5-9] и др.) выдвигаются положения о необходимости интенсификации *модернизационных процессов в отечественной экономике и общественной жизни*, подчеркивается важность развития научно-технологических областей знания, в частности в сфере нанотехнологий, энергетики, биотехнологий, здравоохранения, информационно-коммуникационных систем, новых поколений материалов и др. Создание *инновационной экосистемы* способствует стимулированию зарождения новых идей и разработки проектов, возникновению инновационных компаний. Формирование инновационной экосистемы сопровождается созданием содействующих вспомогательных механизмов, в частности «стартапов», таких как бизнес-инкубирование и венчурное финансирование. Инновационное развитие экономики определяется наукоемкостью и высоким уровнем технологического обеспечения производства. Становление *экономики знаний* обусловлено наличием знаний и потенциалом умственных ресурсов, а также условий для инновационного развития.

По аналогии с инновационной экосистемой организуется интеллектуальная экосистема, охватывающая преобразования в учреждениях системы образования преимущественно с практической целенаправленностью. В Статье 20 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» указано, что инновационная деятельность в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения призвана обеспечить модернизацию и развитие системы образования в соответствии с государственной политикой по разработке и реализации стратегий социально-экономического развития страны, связана с совершенствованием организационного, кадрового, финансово-экономического, научного, учебно-методического и материально-технического обеспечения системы образования [10]. Поиск информации и трансформацию данных в новое знание могут осуществлять люди способные к непрерывному самообразованию, с системной универсальной образовательной базой, интегрирующей модули инноваций.

Материалы и методы. Инновационная система образования, опирающаяся на научную базу, выдвигается частью национальной

инновационной системы как своевременный адекватный ответ на актуальные вызовы времени. А.В. Воронин подчеркивает, что формирование и реализация инновационного потенциала является инструментом стратегического развития вуза, а уровень использования интеллектуального потенциала страны определяет успех решения экономических проблем [11]. А.Д. Урсул отмечает, что инновационно-опережающие теоретические прогнозы и практические шаги в системе образования на общемировом уровне обуславливают футуризацию образования и становление *опережающего образования* [12], что дает возможность заранее принимать обдуманые решения и адаптироваться в новой реальности с наименьшими затратами биопсихических и финансово-экономических ресурсов.

Понимание сущности феноменов «*инновация*», «*новация*» и «*новшество*» раскрывается как с позиции экономики и техники, так и социально-философских наук о человеке.

В *общенаучном смысле инновация* – это практический процесс введения целенаправленных изменений в качественные и количественные характеристики и показатели функционирования элементов различных систем посредством *новшеств* как определенных новых инструментов (вводимых впервые методов, технологий, учебных программ и т.п.). *Философское содержание* понятия «*инновация*», выраженное принципом единства и борьбы противоположностей, связано с дуалистичностью и диалектичностью природы инновации: зарождение по закону отрицания, количественный и качественный рост посредством разрешения противоречий, создание нового при отрицании старого, создание нового и его реализация и существование в действительности. *Социологический взгляд* на инновации раскрывает творческую установку социальной деятельности преобразующего характера. В *широком философско-социальном контексте инновация* как творческая деятельность новаторского свойства связана с внедрением нововведений и разработкой технологий для создания востребованных современных услуг и новой продукции, удовлетворяющих запросы общества и обеспечивающих эффективность развития социальных процессов. Ведущей предпосылкой *инновационной деятельности* является осознание устаревания имеющихся и острой потребности в новых технологиях, продукции, услугах для качественного повышения эффективности процессов и результатов. *Инновация* – это внедренное, реально используемое в

деятельности новшество; новый метод, процесс или продукт признается *инновационным* при условии практического использования и одобрения конкретным социальным сообществом. Термин «*новация*», в отличие от «*инновации*», является более широким и обозначает *ранее отсутствующее новшество*. Новация в идеологии и мировоззрении (новое теоретическое знание, метод, принцип), создании новых курсов, отраслей и направлений связана с разрушением стандартов и стереотипов мышления, заменой кадрового состава, обучением и профессиональным становлением новых специалистов. Новации активизируют механизмы социальных и научно-технических революций.

Совокупность проблем *инновационных преобразований в психолого-педагогической области знаний* связана с исследованием сущностных начал, традиционных первооснов, закономерностей возникновения, особенностей развития нововведений, созданием новых технологий и другими вопросами в *практике образовательного процесса* (Е.В. Бондаревская, Н.В. Горбунова, В.И. Загвязинский, Ю.А. Карпова, М.В. Кларин, В.С. Лазарев, В.Я. Ляудис, М.М. Поташкин, С.Д. Поляков, В.А. Слостенин, В.И. Слободчиков, Т.И. Шамова, Н.Р. Юсуфбекова, А.В. Хуторской и др.).

Педагогическая инноватика – теория создания, оценивания и определения значимости нововведений, дальнейшего освоения и практического применения в работе учителей и педагогических коллективов; *инновация* – процесс создания, осмысления и реализации новшеств в практике обучения и воспитания. *Инновационное обучение* является закономерным откликом системы образования на изменения установок общества, стремления к активности развития; это реакция на проблемные ситуации личного и общественного охвата, стимулирующая инновационные преобразования в социальном и культурном пространстве. В системе образования *субъект* инновационной деятельности – общность педагогов образовательного учреждения, совместно осуществляющих действия по внедрению инноваций. *Содержание* инновационной деятельности составляют реализовываемые посредством внедряемых новшеств преобразования педагогической системы образовательного учреждения. *Предмет педагогической инноватики* – изменение содержания и процесса образовательной деятельности. Основными *инновационными подходами к обучению* выдвигаются а)

технический (инновации в традиционном, преимущественно репродуктивном учебном процессе с модернизационными особенностями и обязательным получением предполагаемого результатов); б) *поисковый* (инновации исследовательско-познавательного характера, трансформирующие и преобразующие традиционную модель учебного процесса).

Среди основных *задач педагогической инноватики* выдвигаются вопросы создания новых моделей и технологий организации инновационной образовательной деятельности, общепедагогические задачи обоснования и систематизации новых инновационных направлений педагогических исследований. Н.Ф. Ильина выделяет следующие *закономерности педагогической инноватики* а) непредсказуемость, неравномерность, непостоянство динамики развития инновационных систем; б) цикличность формирования системы инновационных трансформаций; в) обусловленность радикальных действий нововведений острыми потребностями и целевыми устремлениями создателей-новаторов на саморазвитие и развитие системы образования; г) последовательность инновационных действий развивающего характера от обращения к предметным источникам информации до применения более широкого круга знаний; д) преобладание нововведений модифицирующего, ценностно-ориентационного и предметно-результативного характера; е) специфические проявления образовательных инновационных процессов, раскрывающиеся в сложной многоуровневой структуре, корреляционных взаимодействиях в контексте общественно-культурных отношений; ж) единовременное осуществление идейной разработки, проектирования и практического внедрения нововведений; з) первостепенная важность субъективных причин зарождения инновационного движения и др. [13].

В.М. Филиппов отмечает преобразующую установку инновационной деятельности в процессе реформирования российской системы образования; меняются целевые ориентиры, характер и тип взаимодействия ведущих субъектов педагогического процесса [14]. Н.В. Наливайко и В.В. Петров характеризуют инновационное образование в контексте развития отдельной личности и социума в целом как высокоэффективный процесс разработки и введения в практику новых образовательных технологий опережающего характера, нацеленный на формирование личности, готовой к успешной адаптации в динамично

изменяющихся условиях социума, на основе национальных культурных и научных традиций [15].

По мнению П. Г. Щедровицкого, смысловое значение понятия «*инновация*» в образовательной деятельности связано а) с улучшением психологического климата межличностных отношений в пространстве образовательного учреждения; б) широким распространением признанных педагогических систем (Вальдорфско-штайнеровская педагогика, система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, педагогика М. Монтессори, система Л.В. Занкова и др.); в) созданием и применением новых обучающих, проектных, управленческих технологий в образовательном пространстве инновационно-ориентированного учебного заведения, сопровождаемыми решением текущих проблем и противоречий; г) устойчивым творческим характером педагогической деятельности инновационного образовательного учреждения и положительным влиянием на все аспекты учебно-воспитательного процесса; д) обеспечением посредством инновационной деятельности расширения информационных, финансовых, социокультурных ресурсов и механизмов [16].

Линейность и постепенность продвижения инновационного процесса отмечают В.А. Сластениным и Л.С. Подымовой в этапах инновационной активности: 1) период озарения и творчества (зарождение замысла нововведения, появление новой идеи); 2) стадия творения, изобретения материального или духовного образа, объекта; 3) ступень доработки, изменения, совершенствования новшества с целью получения устойчивого положительного результата; 4) масштабное диффузионное распространение и внедрение новшества в широком спектре сфер применения; 5) стадия установления господства определенного новшества в результате конкурентного противоборства различных альтернативных вариантов, замещение одного нововведения на более действенную версию; 6) период уменьшения размахов практического использования новшества; 7) появление новой оригинальной идеи, нового заменяющего продукта [17].

Неготовность образовательных учреждений к внедрению нововведений и активной инновационной деятельности объясняется, как правило, следующими причинами: а) недостаточная осведомленность учителей и руководства о передовых прогрессивных тенденциях развития современного образования;

б) отсутствие заинтересованности и деятельностной позиции; в) непонимание значимости и образовательного потенциала своей деятельности; г) отсутствие информации о созданных и внедренных эффективных инновационных разработках; д) неумение проводить конструктивный аналитический разбор образовательной деятельности. Из всех причин главным препятствием в реализации инновационной деятельности в образовательных учреждениях являются крайне низкая инициативность и заинтересованность учителей.

Личностный компонент в понимании инновации как *метадеятельности* связан с преобразованием личностных качеств субъекта инновационной деятельности для адаптации, активного проявления и возможности воздействия в реальном социальном и профессиональном пространстве. Готовность к инновационной деятельности соотносится с категориальным показателем устойчивой сформированности потенциалов *личности*, внутренних ресурсов и сфер для неограниченного свободного проявления и развития умственных способностей в различных ситуациях нестабильного и непредсказуемого социально-экономического и социокультурного контекста. Инновационная направленность образования выполняет функцию инструмента социализации в конкуренции с такими социальными институтами, воздействующими на представителей молодого поколения посредством активного производства образцов и моделей поведения, как массовая культура, средства массовой информации, реклама.

К. Роджерс полагает, что человеку изначально присущи определенные задатки, которые благодаря специально созданным оптимальным условиям для конструктивного раскрытия и развития, позволяют расширить круг личностных и профессиональных компетенций, раскрыть содержательные составляющие субъектной идентичности [18]. Каждый человек имеет потенциальную возможность проявить себя *творцом – новатором и наставником для другого* человека. Данное право самореализации и воспитательного воздействия определено социально обусловленным проявлением психологических свойств человека, способностью влиять и преобразовывать эмоциогенные и волевые проявления, отдельные действия и в целом поведение других людей (А.В. Петровский). «Доминант на лицо другого», проявляющийся в эмоциональном контакте, взаимодействии и общении является сущностной потребностью человека. При этом отмечается

лишь потенциальная, но не гарантированная возможность раскрытия задатков и способностей человека. Возможности отдельных личностей в комплексе ведут человечество к зрелости и социальной ответственности, самостоятельности, свободному проявлению и развитию творческого начала.

Заключение. Стратегические цели интеллектуализации профессионального, в том числе педагогического, образования в вузе связаны с подготовкой в процессе обучения всем учебным дисциплинам высококвалифицированных и высокоинтеллектуальных специалистов с активным настроем применять в практике профессиональной деятельности полученные и освоенные теоретические знания в соответствии с возрастающими требованиями современного общества. В дискуссиях полемического характера обсуждаются общие методологические аспекты, связанные с определением понятий «новация», «инновация», «инновационный процесс» и др., стратегии применения инновационных подходов к содержанию, формам и технологиями обучения для обеспечения развития интеллектуальной культуры личности будущих специалистов. *Инновация* понимается как целенаправленные нововведения в системе образования, привнесение новых составляющих, которые положительно воздействуют на модифицируемые и трансформируемые аспекты. *Инновационность образования* – это проявление новых признаков в образовательном процессе; новое проявление сути, существенного и основополагающего начала образовательного процесса и новых свойств содержания образования как совокупной системы умений и навыков, мировоззренческих и научных знаний, эстетических и нравственных ценностей, познавательной и творческой практики, социального опыта.

Инновация как феномен культуры отождествляется с творчеством; возникает, не имея существующих подобий. Личностная креативность учителя является важным признаком инновационной деятельности в образовании; однако первостепенным атрибутивным признаком и непременным условием признаются общепедагогическая значимость и методическая практико-ориентированная направленность инновации. *Инновационный потенциал* специалиста в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения, комплексно охватывающий инновационную восприимчивость и умения, инновационную решительность и готовность, инновационные внутренние ресурсы и

инновационную активность личности, раскрывается и развивается в процессе решения педагогических задач, требующих использования навыков и умений *креативного мышления* как основы инновационной культуры и созидательных действий. Творческая, исследовательская, управленческая деятельность по существу является новаторской. Формирование *креативного мышления* происходит в процессе и результате переноса идей и знаний в область практического применения, воплощения инновационных замыслов в практике учебно-воспитательной деятельности, что сопровождается преодолением трудностей, связанных с недостаточностью а) информационной осведомленности о современных новаторских тенденциях в науке, образовании, социально-экономической и производственной сферах; б) эффективных общественных средств для воплощения инновационных идей в производстве; в) развитости мотивационного, познавательного, мыслительного, рефлексивного, творческого, проектировочного и др. аспектов инновационной деятельности. Инновация целенаправленно раскрывает и реализует творческий потенциал личности участников образовательного процесса, происходит формирование личности особого уникального типа.

Успешное решение личностных проблем *социально-психологического свойства* в процессе инновационной деятельности способствует становлению инновационных качеств у специалистов различных областей знаний, в том числе в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения. Инновация обуславливает *саморазвитие личности* специалиста при решении проблемных задач посредством создаваемых новаций на индивидуальном уровне. Происходит не столько личностная интерпретация устоявшихся канонических и традиционных, сколько зарождение новой оригинальной идеи на индивидуально-личностном уровне. Изначально инновация возникает на индивидуальном уровне, т.к. возникает для разрешения определенной личной, *экзистенциальной* проблемы при активизации и мобилизации всех внутренних резервов человека. Преобразование новации в инновацию происходит при воплощении новшеств в жизнь и профессиональную деятельность, что способствует дальнейшему развитию личностного потенциала и становлению мастерства.

Интегрированное в единое образовательное пространство федерального университета

отечественное педагогическое образование при ориентации на передовой опыт лучших университетов мира должно выполнять «миссию сохранения фундаментальности и универсальности образования» [19], быть пространством развития интеллектуальной культуры личности будущих учителей. Стремления к инновационным трансформациям отражены, в частности, в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование в формулировках универсальных, общепрофессиональных и

профессиональных компетенций, установленных программой бакалавриата [20]. Педагогическое образование обладает модернизационными свойствами, потенциалом положительного воздействия на развитие прогрессивных установок во всем разнообразии жизни общества (экономической, социальной, политической, культурной, духовной и др. сферах) благодаря профессиональной работе высококвалифицированных педагогов, способных вырастить поколение инноваторов.

Литература:

1. Иванова В.П. Феноменология интеллектуальной культуры: общие характеристики / В.П. Иванова // Вестник Томск. гос. ун-та. – 2010. – № 334. – С. 32-137.
2. Субетто А.И. Интеллектуализация образования как проблема XXI века [Электронный ресурс] / А.И. Субетто // Академия тринитаризма. – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120061.htm>
3. Концепция «общества знания» в современной социальной теории: сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН Центр социал. науч.-информ. исслед. отд. социологии и социал. психологии; отв. ред. Д.В. Ефременко. – Москва, 2010. – 234 с.
4. Докторович А.Б. Парадигма социоинновационного развития: человеческий потенциал и интеллектуальный капитал социально-экономических изменений / А.Б. Докторович // Пространство и Время. – 2015. – № 1–2 (19–20). – С. 84–89.
5. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201805070038.pdf>
6. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2024 года от 29 сентября 2018 г. № 8028п-П13 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71965871/>
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/9282/>
8. Указ Президента Российской Федерации «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 642 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201612010007.pdf>
9. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/e59d0198a6b86d35269590004bc1bb4d18c9fa29/
10. Федеральный закон РФ «Об Образовании в Российской Федерации», № 273-ФЗ. Статья 20. Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/20/>
11. Воронин А.В. Формирование и реализация инновационного потенциала – инструмент стратегического развития университета / А.В. Воронин // Инновации. – 2012. – № 11(169). – С. 80–86.
12. Урсул А.Д. На пути к опережающему образованию / А.Д. Урсул // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2012. – № 3(31) – С. 130–133; № 4(32) – С. 132–139.
13. Ильина Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога: вопросы теории и практики / Н.Ф. Ильина. – Красноярск, 2014. – 224 с.
14. Филиппов В.М. Актуальные проблемы и направления инновационной деятельности в российском образовании / В.М. Филиппов // Инновации в образовании. – 2001. – № 1. – С. 5–16.
15. Наливайко Н.В. Инновационное образование в России: внедрение или изучение зарубежного опыта? / Н.В. Наливайко, В.В. Петров // Философия образования. – 2011. – № 2. – С. 62–70.
16. Щедровицкий П.Г. Новшества и инновации (пять смыслов иностранного слова) / П.Г. Щедровицкий // Учительская газета. – 1995. – № 22–23. – С. 8.
17. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – Москва : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
18. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс; пер. с англ. М.М. Исениной; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – Москва: Прогресс, 1994. – 480 с.
19. Бондаревская Е.В. Проектирование инновационного пространства педагогического образования в федеральном университете / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2013. – № 7. – С. 31–42.
20. Приказ № 125 от 22 февраля 2018 г. «Об утверждении федерального государственного

образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями

подготовки)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf

References:

- Ivanova V.P. Phenomenology of intellectual culture: general characteristics / V.P. Ivanova // Bulletin of Tomsk state university - 2010. - № 334. - P. 32-137.
- Subetto A.I. Intellectualization of education as a problem of the XXI century [Electronic resource] / A.I. Subetto // Trinitarian Academy. – Access mode: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120061.htm>
- The concept of "knowledge society" in modern social theory: Sat. scientific tr. / RAN. INION Center for social. scientific-inform. research department of sociology and social psychology; resp. ed. D.V. Efremenko. - Moscow, 2010. - 234 p.
- Doktorovich A.B. Paradigm of socio-innovative development: human potential and intellectual capital of socio-economic changes / A.B. Doktorovich // Space and Time. - 2015. - № 1–2 (19–20). – P. 84–89.
- Decree of the President of the Russian Federation dated May 7, 2018 No. 204 "On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024" [Electronic resource]. – Access mode: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201805070038.pdf>
- The main activities of the Government of the Russian Federation for the period up to 2024 dated September 29, 2018 No. 8028p-P13 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71965871/>
- Decree of the Government of the Russian Federation dated December 8, 2011 No. 2227-r "Strategy for Innovative Development of the Russian Federation for the period up to 2020" [Electronic resource]. – Access mode: <http://government.ru/docs/9282/>
- Decree of the President of the Russian Federation "On the strategy of scientific and technological development of the Russian Federation of December 1, 2016 No. 642 [Electronic resource]. – Access mode: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201612010007.pdf>
- Forecast of the long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2030 [Electronic resource]. – Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/e59d0198a6b86d35269590004bc1bb4d18c9fa29/
- Federal Law of the Russian Federation "On Education in the Russian Federation", No. 273-FZ. Article 20.
- Experimental and innovative activity in the field of education [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/20/>
- Voronin A.V. Formation and implementation of innovative potential - a tool for the strategic development of the university / A.V. Voronin // Innovations. - 2012. - № 11 (169). – P. 80–86.
- Ursul A.D. On the way to advanced education / A.D. Ursul // Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts. - 2012. - № 3(31) - P. 130–133; № 4(32) – pp. 132–139.
- Ilyina N.F. Formation of the teacher's innovative competence: issues of theory and practice / N.F. Ilyina. - Krasnoyarsk, 2014. - 224 p.
- Filippov V.M. Actual problems and directions of innovative activity in Russian education / V.M. Filippov // Innovations in Education. - 2001. - № 1. - P. 5–16.
- Nalivaiko N.V. Innovative education in Russia: introduction or study of foreign experience? / N.V. Nalivaiko, V.V. Petrov // Philosophy of education. - 2011. - № 2. - P. 62–70.
- Shchedrovitsky P.G. News and innovations (five meanings of a foreign word) / P.G. Shchedrovitsky // Teacher's newspaper. - 1995. - № 22–23. – P. 8.
- Slastenin V.A. Pedagogy: Innovative activity / V.A. Slastenin, L.S. Podymova. - Moscow: IChP "Publishing House Master", 1997. - 224 p.
- Rogers K.R. A view on psychotherapy. The formation of a human / K.R. Rogers; trans. from English. M.M. Isenina; total ed. and foreword. E.I. Isenina. - Moscow: Progress, 1994. - 480 p.
- Bondarevskaya E.V. Designing an innovative space for pedagogical education at a federal university / E.V. Bondarevskaya // Pedagogy. - 2013. - № 7. - P. 31–42.
- Order No. 125 dated February 22, 2018 "On approval of the federal state educational standard of higher education - bachelor's degree in the direction of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles)" [Electronic resource]. – Access mode: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (13.00.08 – Теория и методика профессионального образования)

Сведения об авторе:

Володина Ольга Васильевна (г. Петрозаводск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент (кафедра иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей), Петрозаводский государственный университет, e-mail: volodina@petsu.ru

УДК 378.147

Интерпретация «текстов культуры» с позиций социо-когнитивного подхода (на примере анализа трудов Ю.В. Манна)

Interpretation of "texts of culture" from the standpoint of the socio-cognitive approach (based on the example of the analysis of the works of Yu.V. Mann)

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

Stukalova O., FGBNU «Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems», Kazan, stukalova@obrazfund.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.003

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

Ключевые слова: социо-когнитивный подход, текст культуры, культуросообразность, Юрий Манн, интерпретация.

Keywords: socio-cognitive approach, cultural text, cultural conformity, Yuri Mann, interpretation.

Аннотация. Цель статьи – раскрыть актуальные аспекты социо-когнитивного подхода к высшему образованию в интерпретации «текстов культуры», что представляет собой осознанное взаимодействие, диалог с текстом, согласованную деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками диалога проблемы, имеющей социальную и личную значимость. Показано, что данный подход опирается на позиции гуманитарной теории выдающегося отечественного ученого Юрия Манна. Общность этой теории и методологии социо-когнитивного подхода связана с акцентированием внимания на том, что восприятие «текста культуры» формирует у личности понимание взаимосвязи всеобщего и конкретного. В «текста культуры» заложена символическая сущность постижения бытия культуры. В статье приведены результаты контент-анализа трудов Юрия Манна по истории литературы и культурологии. Определено, что гуманитаризация содержания современного образования возможна и эффективна только в процессе овладения культурным опытом и ценностями культуры. В результате сделан вывод о том, что в процессе постижения «текстов культуры» у будущих специалистов формируется целостная картина мира и позитивное гуманистическое мировоззрение. Через взаимодействие с высокодуховными «текстами культуры» будущие специалисты учатся постигать природные и общественные явления, закономерности, процессы, адаптироваться в многослойной окружающей реальности, определять свои поведенческие стратегии, способы своего мышления, развивать мотивацию на содержательное общение, фундаментальное образование и активное самообразование, саморазвитие.

Abstract. The purpose of the article is to reveal the relevant aspects of the socio-cognitive approach to higher education in the interpretation of "cultural texts", which is a conscious interaction, a dialogue with the text, a coordinated activity to achieve joint goals and results, by solving a problem of social and personal significance by the participants in the dialogue. It is shown that this approach is based on the positions of the humanitarian theory of the outstanding Russian scientist, Yuri Mann. The generality of this theory and the methodology of the socio-cognitive approach is associated with the emphasis on the fact that the perception of the "text of culture" forms in the individual an understanding of the relationship between the universal and the specific. The "text of culture" contains the symbolic essence of the comprehension of the existence of culture. The article presents the results of a content analysis of Yuri Mann's works on the history of literature and cultural studies. It has been determined that the humanization of the content of modern education is possible and effective only in the process of mastering cultural experience and cultural values. As a result, it was concluded that in the process of comprehending the "texts of culture", future specialists form a holistic picture of the world and a positive humanistic worldview. Through interaction with highly spiritual "texts of culture", future specialists learn to comprehend natural and social phenomena, patterns, processes, adapt to a multi-

layered surrounding reality, determine their behavioral strategies, ways of thinking, develop motivation for meaningful communication, fundamental education and active self-education, self-development.

Введение. Актуализация гуманитарной составляющей высшего образования является одной из задач разработанного в ФГБНУ ИПСП социо-когнитивного подхода, который предполагает изменение представлений об образовании как освоении системы знаний, умений и навыков без учета значения интериоризации обучающимися ценностей общечеловеческой и национальной культуры. Важно отметить, что социо-когнитивный подход базируется на таких принципах, как

- Культуросообразность;
- Человечесосообразность;
- Природосообразность;
- Социосообразность.

Все принципы тесно связаны, поскольку освоение окружающего мира и сущности социальных отношений и возможностей жизнестроительства осуществляется в постоянном активном взаимодействии личности и социума, что требует готовности к культуротворчеству.

Погружение в культуротворчество в образовательном процессе университета начинается с освоения и интерпретации текста.

Текст как феномен культуры содержит в себе несколько важнейших смыслов:

- 1) *бытийный*: в тексте раскрываются сущность бытия, облеченного в образы;
- 2) *диалогический*: осмысление текста, его интерпретация предполагает «понимающее восприятие»;
- 3) *интертекстуальный*: текст должен интерпретироваться в контексте культуры, т.к. он вписан в синхронию культуры – поток современных ему произведений, с одной стороны, с другой стороны – в диахронию культуры – иначе говоря, в ее интертекстуальное поле.

Таким образом, текст может быть понят:

- как форма самосознания культуры;
- как форма общения культур;
- как культуротворчество – ведь он представляет собой смыслопорождающую форму. Интерпретация текста позволяет субъекту отражать свое собственное отношение к событию через переживание, эмпатию не только к описанному, но и, в целом, к жизни, людям и миру.

Восприятие «текста культуры» активизирует самосознание, стимулирует самооткрытие, общение – в том числе с самим собой. Ученые пишут о том, что «увидеть и понять автора

произведения – значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир ... При объяснении – только одно сознание, один субъект; при понимании – два сознания ... Понимание всегда ... диалогично» [1, с.21-59].

Восприятие «текста культуры» формирует у индивида понимание взаимосвязи непреходящего и мгновенного, всеобщего и конкретного. В «тексте культуры» заложена символическая сущность постижения цепи бытия культуры, которое концентрируется в «событии бытия». Следовательно, интерпретация «текста культуры» – это и деятельность по самореализации индивида через сотворчество в понимании и создании собственных смыслов произведения культуры [2].

Культурные смыслы в этом процессе соединяются с обновлением ценностного мира человека, когда устанавливается всеобщность связи человечества и личности, т.е. культура и человек оказываются едиными в своем постоянном творческом познании и самопознании.

Ученые Лаборатории когнитивной педагогики и цифрового образования ФГБНУ ИПСП активно сотрудничают с выдающимися отечественными гуманитариями в поисках наиболее эффективных подходов к интерпретации «текстов культуры». Одним из таких исследователей стал филолог с мировым именем Юрий Владимирович Манн, который стал «гостем номера» «Казанского педагогического журнала» в 2016 г. [3, с.8-9]. С тех пор активное сотрудничество продолжалось до самого ухода ученого в феврале 2022 г.

В статье раскрываются общие точки взглядов Ю.В. Манна на возможности интерпретации «текста культуры» и позиций социо-когнитивного подхода, что позволяет в дальнейшем применять выработанные положения к педагогической практике высшего образования.

Необходимо подчеркнуть, что Юрий Манн – автор книг, популяризирующих гуманитарное знание. Ученый во всех своих трудах выступал не только как филолог, но как эрудированный культуролог, глубоко проникающий в святое святых эпохи, в частности, формирующих ее «гнезд русской культуры» и ее кружков – кружке Станкевича и семье Аксаковых [4].

Ю.В. Манн, в действительности, охватил в своем научном творчестве несколько эпох: русскую классику XIX века (от Пушкина до Достоевского), литературу пробуждающегося самосознания советского общества (так

называемая «оттепель») и такое крупнейшее явление в литературе XX века, как Франц Кафка. В его трудах создано пространство активного живого диалога между писателями, идеями, эстетическими течениями. Ученому удалось построить многоярусную, многослойную теорию русского романтизма, в которой есть своя закономерность, есть стройность, но много еще темного, неясного, неуточненного.

Имя Юрия Манна включено в книгу «2000 выдающихся ученых XX столетия», изданную Международным биографическим центром Кембриджского университета [5].

Методология исследования. Методология социо-когнитивного подхода включает в себя положения о неразделимости личного и профессионального становления, что является определяющим мотивацией к осознанной самореализации и освоению позитивных поведенческих стратегий и практик самосовершенствования и социально ориентированного, ответственного жизнестроительства [6, с.30-35].

В данном исследовании также применялись идеи А.В. Хуторского [7, с.4-11] о роли постижения высших смыслов бытия, которые становятся ценностным фундаментом личности. Этот процесс требует осознания сложных понятий – в том числе, таких, как «ответственность», «по поступок», «саморазвитие» и др. Названные понятия осваиваются прежде всего в восприятии и интерпретации «текстов культуры», что сближает идеи ученого с позициями социо-когнитивного подхода, а также с теоретическими взглядами Ю.В. Манна.

Основным методом исследования стал контент-анализ текстов ученого, затрагивающих общие теоретические гуманитарные положения. В частности, были рассмотрены следующие тексты:

- Манн Ю.В. О гротеске в литературе. – М.: Сов. писатель, 1966.
- Манн Ю.В. Поэтика Гоголя. 2-е изд., доп. – М.: Художественная литература, 1988.
- Манн Ю.В. Динамика русского романтизма. – М.: Аспект Пресс, 1995.
- Манн Ю.В. Русская философская эстетика. – М.: МАПП, 1998.
- Манн Ю.В. Русская литература XIX века. Эпоха Романтизма. – М.: Аспект Пресс, 2001.
- Манн Ю.В., Стукалова О.В., Олесина Е.П. Мировая художественная культура. Литература. XIX век. М.: ПИТЕР, 2007.
- Манн Ю.В. Творчество Гоголя. Смысл и форма. – СПб.: СПбГУ, 2007.

– Манн Ю.В. Тургенев и другие. — М.: РГГУ, 2008.

– Манн Ю.В. Н.В. Гоголь. Судьба и творчество. – М.: Просвещение, 2009.

– Манн Ю.В. Память-счастье, как и память-боль... Воспоминания, документы, письма. – М.: РГГУ, 2011.

Результаты исследования. Актуальность привлечения к развитию сущностных составляющих и методологии освоения и интерпретации «текстов культуры» работ Юрия Владимировича Манна определяется следующими концептуальными общими позициями:

– убежденностью в том, что гуманитаризация содержания современного образования возможна и эффективна только в процессе овладения культурным опытом и ценностями культуры. Опора в образовании исключительно на компетентностный подход может обернуться выхолащиванием ценностной составляющей образования. «Так, очень популярное в последнее время понятие, определяемое как «компетентность» и содержащее в своем первоначальном послыле наличие развитой способности к саморазвитию в русле профессиональной деятельности, выливается как раз в полное отсутствие «острого порыва» и господство «набившейся, приобывшей руки», в новый частый гребешок образцов (так надо, а так не надо), сквозь который очень трудно продираться всему нестандартному, новому, свежему и индивидуально осмысленному и проявленному» [8, с.113];

– опорой на принцип культуросообразности в образовательном процессе, когда путь приобщения будущих специалистов к культуре осуществляется в постоянном активном ответственном диалоге личности с миром культуры, представляя собой «... бесконечное развертывание и формирование все новых смыслов каждого – вступающего в диалог – феномена культуры, образа культуры, произведения культуры, то есть того транслированного в «произведение» субъекта», что способнее других «бесконечно ... углублять, развивать, преобразовывать свою особость, свое неповторимое бытие» [9; с.271];

– видением основных условий для вхождения личности в гуманитарную культуру, самоопределения в ней, дальнейшего саморазвития и самоактуализации на основе высших общечеловеческих ценностей в приобщении студентов к постижению подлинно значимых для культуры текстов, в которых поддерживаются представления об абсолютной

самоценности личности, о возможности достижения социальной гармонии, о задачах человека на этом сложном пути [10];

– педагогическим потенциалом творчества Юрия Манна, работы которого активно печатались в издательствах, ориентированных на

молодежную аудиторию – «Просвещение», «Детская литература» [11;12].

Контент-анализ трудов Ю.В. Манна в контексте позиций социо-когнитивного подхода позволяет определить следующий комплекс основных методов, которые разработал ученый, см. рисунок 1.

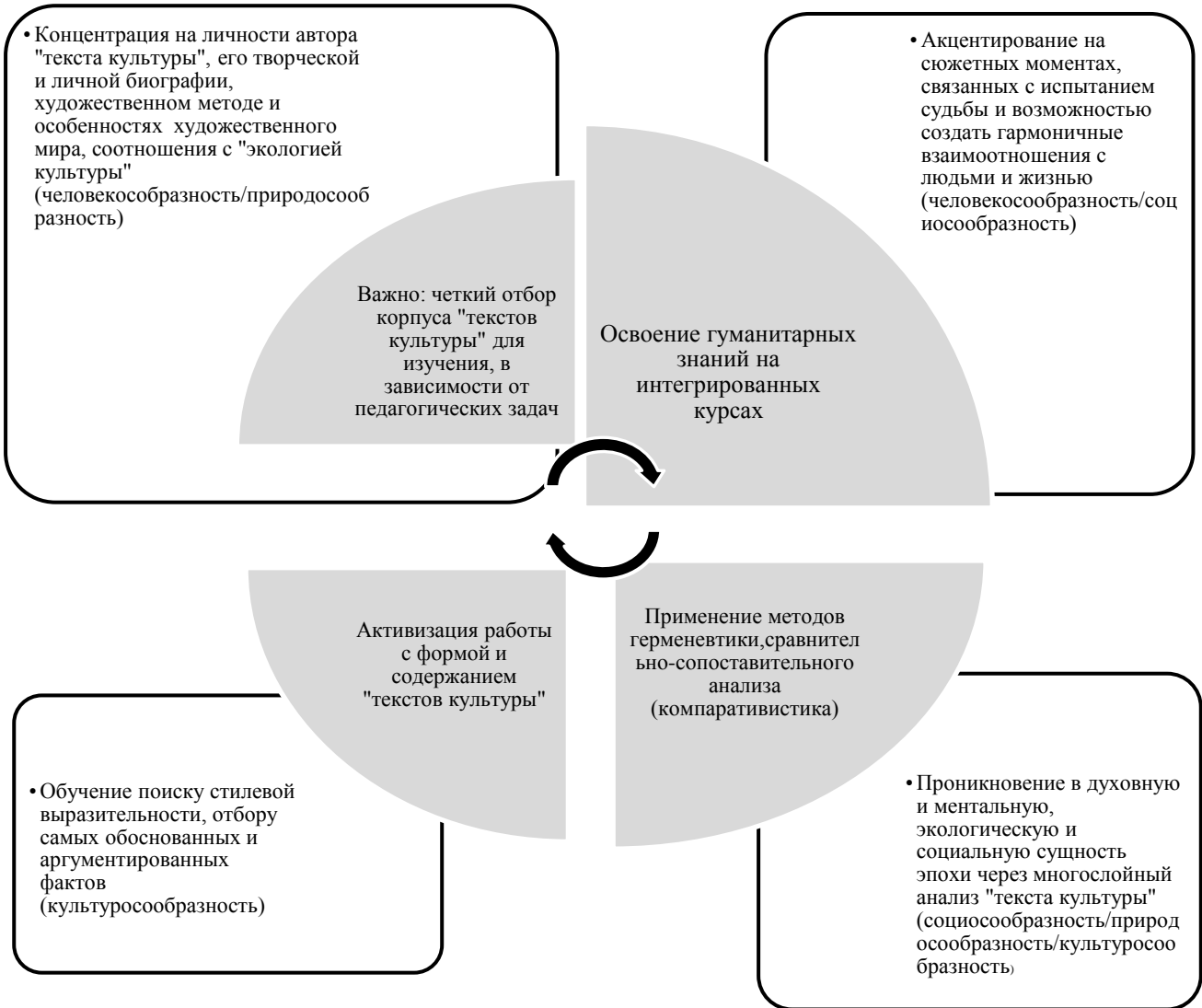


Рисунок 1. – Основные методы интерпретации «текстов культуры», общие в гуманитарно-педагогических теориях Ю.В. Манна и социо-когнитивного подхода

В этой схеме отражаются взаимосвязи положений гуманитарной теории интерпретации «текстов культуры» Ю.В. Манна и принципов социо-когнитивного подхода – очевидно, что в процессе постижения «текстов культуры» у будущих специалистов формируется целостная картина мира и позитивное гуманистическое мировоззрение [13].

Заключение. В начале февраля 2022 года гуманитарная наука понесла горестную утрату – не стало выдающегося специалиста по русской литературе XIX века, замечательного знатока творчества Николая Васильевича Гоголя, яркого публициста и проникновенного мемуариста – Юрия Владимировича Манна.

Юрий Манн оставил обширное наследие – книги о философской эстетике, поэтике,

романтизме; биографии выдающихся представителей русской культуры; остроумные статьи на злободневные темы; полные юмора и тонких наблюдений заметки о встречах с интересными людьми; рецензии; учебные пособия; статьи [14-16].

Юрий Владимирович в течение многих лет был партнером в исследованиях Лаборатории когнитивной педагогики и цифрового образования ФГБНУ ИПСП. Его творчество содержит много важных и значимых, близких по духу и содержанию идей о развитии подлинного человека культуры через постижение ее текстов [17]. Сознание такого человека ориентировано на «бытие в культуре», на постоянный диалог с ней, на рефлексивное осмысление собственных жизнестроительных стратегий в контексте культуры. Поэтому в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов необходимо делать акцент на:

- социальной природе самого человека [18];
- на широком понимании сущности культуры [19];
- на том, что ни одна великая культура не создавалась в отрыве от других культур.

В гуманитарной теории Ю.В. Манна утверждается еще одно очень важное для социо-когнитивного подхода к высшему образованию понятие: сознавать – это одновременно знать свое бытие и знать бытие другого. Имеющий сознание человек должен обладать способностью смотреть на свое бытие со стороны [20].

Жизнь духа открывается усилиями самосознания, осуществляясь в культуре, в общении культур, в эстетической деятельности [21]. Бытие в культуре, следовательно, и есть форма становления и преобразования сознания. Человек, совершающий выход за пределы собственной культуры, обретает сознание

необходимости в расширении и дополнении своего внутреннего мира. При этом возникают условия для более отчетливого понимания собственной культурной идентификации, понимания неповторимости своей культуры, уникальности своего языка [22]. Так развивается мотивация на ответственное жизнестроительство, на осознанный выбор собственных жизненных стратегий и нравственных выборов [23].

Через взаимодействие с высокодуховными «текстами культуры» студент постигает природные и общественные явления, закономерности, процессы, ориентируется в окружающей реальности, определяет способы своего мышления и поведения. В этом процессе развивается мотивация личности на содержательное общение, фундаментальное образование и активное самообразование, саморазвитие [24].

В этом случае, интерпретация «текстов культуры» представляет собой осознанное взаимодействие, диалог с текстом, т.е. согласованную деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками диалога проблемы, имеющей социальную и личную значимость [25].

В завершение подчеркнем, что излюбленным выражением Юрия Владимировича Манна в работе над анализом «текста культуры» и формулировки мнения о нем было: «Это не точно». Сам он всю жизнь стремился быть взвешенным, точным, объективным, давать только аргументированные заключения и выводы. Надо отвечать за свои слова, за свои оценки, за те имена и даты, которые ты упоминаешь.

Такая научная добросовестность, эрудиция, ответственность необыкновенно близки идеям социо-когнитивного подхода.

Литература:

1. Библер В.С. Диалог. Сознание. Культура: (Идея культуры в работах М.М. Бахтина) / В.С. Библер // Одиссей: человек в истории. - М., 1989. - С. 21-59.
2. Бажанов В.А. Мозг – культура – социум: кантианская программа в когнитивных исследованиях. – М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2019.
3. Манн Ю.В. О литературе и не только... / Ю.В. Манн // Казанский педагогический журнал. – 2016. - № 4. – С. 8-9.
4. Манн Ю.В. Гнезда русской культуры. Кружок и семья / Ю.В. Манн. - М.: Новое литературное обозрение, 2016.
5. Борзова Л.В., Волкова Н.В. О выпуске филологического факультета МГУ 1952 года

- [Электронный ресурс] / Л.В. Борзова, Н.В. Волкова. - Режим доступа: <https://rudocs.exdat.com/docs/index-258001.html?page=3>
6. Сергеев С.Ф. Когнитивная педагогика: особенности научения и образования взрослых / С.Ф. Сергеев // Вестник Северо-восточного федерального университета. - 2016. - № 3. - С. 30-35.
7. Хуторской А.В. Научная школа человекообразного образования: концепция и структура / А.В. Хуторской // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6. – С. 4-11.
8. Кабкова Е.П., Стукалова О.В. Творчество Гоголя: трудности восприятия// Гоголь и 20 век / Е.П.

Кабкова, О.В. Стукалова // Материалы международной конференции «Русская литература и культура между Востоком и Западом». – Будапешт, 2010. – С. 112-122.

9. Библер В.С. От наукознания – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. - М.: Политиздат, 1990.

10. Марача В.Г. Образовательное пространство-время, освоение интеллектуальных функций и образовательные институты в контексте индивидуализации: сборник научных трудов / В.Г. Марача // Школа и открытое образование: концепции и практики индивидуализации / Материалы IV Всероссийской научной тьюторской конференции. - Томск: Пилад, 2000. - С. 61-70.

11. Манн Ю.В. Смелость изобретения / Ю.В. Манн; 2-е изд. - М.: Детская литература, 1979.

12. Манн Ю.В. Н.В. Гоголь. Судьба и творчество / Ю.В. Манн. - М.: Просвещение, 2009.

13. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров: научно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, Е.Ю. Левина, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией В.Е. Козлова, С.В. Хусайновой. - Казань: «ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2019.

14. Манн Ю.В. Русская литература XIX века. Эпоха Романтизма / Ю.В. Манн. - М.: Аспект Пресс, 2001.

15. Манн Ю.В. Память-счастье, как и память-боль... Воспоминания, документы, письма / Ю.В. Манн. - М.: РГГУ, 2011.

16. Манн Ю.В. Гоголь. Книга первая. Начало: 1809–1835 годы / Ю.В. Манн; 2-е изд. - М.: РГГУ, 2012.

17. 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.

18. Мугуев Г.И. Педагогические основы формирования целостного образовательного пространства в интегрированном профессиональном учебном заведении / Г.И. Мугуев. - М.: Эгвес, 2006.

19. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем / В.И. Панов. – СПб: Питер, 2007.

20. Позизейко Г.В. Мировоззренческая культура личности: функции, критерии и показатели в процессе профессионального обучения: межрегиональный сборник научных трудов / Г.В. Позизейко // Психолого-педагогические основы общей профессиональной и художественно-эстетической культуры; науч. ред. М.А. Вейт. – Липецк: ЛГПИ, 2001. – С. 60-65.

21. Попов Е.А. Перспективы культуросоциальности в социогуманитарном знании / Е.А. Попов // Социологические исследования. - 2005. - № 11. - С. 47-52.

22. Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан. - М.: Прайм-Еврознак, 2006.

23. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991.

24. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла / А.Ю. Агафонов. - Самара: Издательский Дом «Бахрах - М», 2000.

25. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Издательство Казан. ун-та, 1996.

References:

1. Bibler V.S. Dialog. Consciousness. Culture: (The idea of culture in the works of M.M. Bakhtin) / V.S. Bibler // *Odysseus: a man in history*. - M., 1989. - S. 21-59.

2. Bazhanov V.A. Brain - culture - society: Kantian program in cognitive research. - M.: Kanon + ROOI "Rehabilitation", 2019.

3. Mann Yu.V. On literature and not only ... / Yu.V. Mann // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2016. - № 4. - S. 8-9.

4. Mann Yu.V. Nests of Russian culture. Circle and family / Yu.V. Mann. - M.: New Literary Review, 2016.

5. Borzova L.V., Volkova N.V. On the graduation of the Faculty of Philology of Moscow State University in 1952 [Electronic resource] / L.V. Borzova, N.V. Volkov. - Access mode: <https://rudocs.exdat.com/docs/index-258001.html?page=3>

6. Sergeev S.F. Cognitive pedagogy: features of learning and education for adults / S.F. Sergeev // *Bulletin of the North-Eastern Federal University*. - 2016. - № 3. - S. 30-35.

7. Khutorskoy A.V. Scientific school of human-like education: concept and structure / A.V. Khutorskoy // *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*. - 2009. - № 6. - P. 4-11.

8. Kabkova E.P., Stukalova O.V. Gogol's work: difficulties of perception // *Gogol and the 20th century* / E.P. Kabkova, O.V. Stukalova // *Proceedings of the*

international conference "Russian literature and culture between East and West". - Budapest, 2010. - S. 112-122.

9. Bibler V.S. From science to the logic of culture. Two philosophical introductions to the twenty-first century / V.S. Bibler. - M.: Politizdat, 1990.

10. Maracha V.G. Educational space-time, the development of intellectual functions and educational institutions in the context of individualization: a collection of scientific papers / V.G. Maracha // *School and open education: concepts and practices of individualization* / *Proceedings of the IV All-Russian scientific tutor conference*. - Tomsk: Pilad, 2000. - S. 61-70.

11. Mann Yu.V. *Courage of invention* / Yu.V. Mann; 2nd ed. - M.: Children's literature, 1979.

12. Mann Yu.V. N.V. Gogol. Fate and creativity / Yu.V. Mann. - M.: Education, 2009.

13. Scientific and methodological support for the teacher's professional growth in training: scientific and methodological manual / R.Kh. Gilmeeva, E.Yu. Levina, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of V.E. Kozlov, S.V. Khusainova. - Kazan: "FSBSI" Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", 2019.

14. Mann Yu.V. *Russian literature of the 19th century. Epoch of Romanticism* / Yu.V. Mann. - M.: Aspect Press, 2001.

15. Mann Yu.V. Memory-happiness, like memory-pain ... Memories, documents, letters / Yu.V. Mann. - M.: RGGU, 2011.

16. Mann Yu.V. Gogol. Book one. Beginning: 1809-1835 / Yu.V. Mann; 2nd ed. - M.: RGGU, 2012.

17. Levina E.Yu., Mukhametzyanova L.Yu. Development of the Man of Knowledge in the Perspective of the Cognitive Paradigm / E.Yu. Levina, L.Yu. Mukhametzyanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 3 (140). - P.8-18.

18. Muguev G.I. Pedagogical foundations for the formation of an integral educational space in an integrated professional educational institution / G.I. Muguev. - M.: Egves, 2006.

19. Panov V.I. Psycho-didactics of educational systems / V.I. Panov. - St. Petersburg: Peter, 2007.

20. Pozizeiko G.V. Worldview culture of the individual: functions, criteria and indicators in the process of vocational training: an interregional collection of

scientific papers / G.V. Pozizeiko // Psychological and pedagogical foundations of general professional and artistic and aesthetic culture; scientific ed. M.A. Veit. - Lipetsk: LGPI, 2001. - S. 60-65.

21. Popov E.A. Perspectives of cultural centrality in socio-humanitarian knowledge / E.A. Popov // Sociological research. - 2005. - № 11. - S. 47-52.

22. Rean A.A. Psychology of personality adaptation / A.A. Rean. - M.: Prime-Eurosign, 2006.

23. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Life strategy / K.A. Abulkhanova-Slavskaya. - M.: Thought, 1991.

24. Agafonov A.Yu. Human as a semantic model of the world. Prolegomena to the psychological theory of meaning / A.Yu. Agafonov. - Samara: Publishing House "Bahrakh - M", 2000.

25. Andreev V.I. Pedagogy of creative self-development / V.I. Andreev. - Kazan: Kazan Publishing House. un-ta, 1996.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования
(13.00.08 – Теория и методика профессионального образования)

Сведения об авторе:

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



УДК 378

Доминанты социообразности в системе высшего педагогического образования

Dominants of socio-consciousness in the system of higher pedagogical education

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

Шибанкова Л.А., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», luz7@yandex.ru

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

Shibankova L., FSBSI “Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems”, luz7@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.004

Статья подготовлена в рамках государственного задания № 0599-2021-0004 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации».

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, программа развития университета, социообразность, когнитивная парадигма образования, принцип социальной ориентации.

Keywords: higher pedagogical education, university development program, socio-consciousness, cognitive paradigm of education, principle of social orientation.

Аннотация. Представленная статья является частью исследования стратегий развития педагогических вузов с позиций мета-принципов когнитивной педагогики. Авторы обращаются к исследованию педагогических вузов, что обусловлено повышенными социальными ожиданиями к профессиональной деятельности и личности современного педагога.

В статье актуализируется идея социообразности в современном педагогическом образовании, предусматривающая соответствие образовательного процесса педагогического вуза запросам общества в формировании человека, будущего педагога с определенными профессиональными компетенциями и личностными качествами, которые адекватны реалиям времени, состоянию, уровню и направлениям социально-экономического развития общества. Результат образовательного процесса должен быть востребован социумом и отвечать запросам и ожиданиям личности.

Цель – исследование программ развития педагогических вузов с позиций социообразности. Методология исследования – когнитивная парадигма, раскрывающая социальное поведение и взаимодействие человека как результат имеющихся знаний, аттитудов и когнитивных механизмов. Информационную базу исследования составили программы (стратегии) развития российских педагогических вузов. На основе принципа социальной ориентации авторами выделены векторы социообразности (социально-коммуникативное взаимодействие, социально-ориентированная деятельность, социальная ответственность) и представлены результаты анализа программ развития педагогических вузов России по указанным сегментам. Статья рекомендована руководителям вузов, педагогам высшей школы, исследователям.

Abstract. The article updates the idea of socio-consciousness in modern pedagogical education, which provides for the compliance of the educational process of the university with the needs of society in the formation of a person, teacher with certain professional competencies and personal qualities that are adequate to the realities of time, state, level and directions of socio-economic development of society. The result of the educational process should be in demand by society and meet the needs and expectations of the individual. The authors turn to the study of pedagogical universities, which is due to increased social expectations for the professional activity and personality of the teacher. The goal is to study the development programs of pedagogical universities from the standpoint of the cognitive paradigm of education, involving the identification of areas of activity, with the implementation of the idea of socio-consciousness.

Research methodology is a cognitive paradigm that reveals social behavior and human interaction as a result of available knowledge, attitudes and cognitive constructs. The information base of the study was compiled by programs (strategies) for the development of Russian pedagogical universities. On the basis of the principle of social orientation, the authors identified socio-consciousness vectors (social and communicative interaction, socially oriented activities, social responsibility) and presented the results of an analysis of the development programs of pedagogical universities in Russia in these segments. The article is recommended to heads of universities, teachers of higher education.

Введение. Вызовы, актуализированные информационной эпохой, определили современные цели и миссии университета: развитие междисциплинарного и межкультурного диалога на основе создания коммуникативного пространства; обеспечение навыками критического мышления субъектов образовательного процесса; развитие методологии междисциплинарных исследований и предоставление всем субъектам возможностей активного участия в них; формирование у субъектов образовательного пространства социальных установок; мотивация к поиску новых нестандартных решений в неопределенных ситуациях. Исходя из соответствующего определения миссии современного университета, можно считать, что ядром его научно-образовательного пространства становятся исследования, обеспечивающие внешнюю, и внутреннюю коммуникацию, реализующиеся в научных жанрах и открытые для профессорско-преподавательского и студенческого сообщества [1].

Обращение к исследованию педагогических вузов обусловлено их особым местом в ландшафте вузов российской системы образования, ролью педагогических вузов в формировании педагогической элиты, повышенными социальными ожиданиями к профессиональной деятельности и личности педагога, формирующего пространство образования вокруг человека [2]. Исследование рассматривается нами с точки зрения выявления наилучших практик развития и когнитивной капитализации в период глобальной трансформации самой идеи университета как центра непрерывного образования и регионального центра развития социокультурного потенциала и регенерации педагогического образования, затрагивающее все этапы подготовки, становления и развития педагогического работника [3].

Цель – исследование программ развития педагогических вузов с позиций их социосообразности.

Методология исследования. Когнитивная парадигма есть фокус исследования. Данная парадигма базируется на обращении к способам, видам и технологиям мышления, восприятия и переработки информации, и актуализирует новый

цикл инициации человекообразности [4], что определяет социосообразность наряду с культуросообразностью [5], и природосообразностью естественным способом развития всех видов образовательных систем [6]. Преобладающее значение обретают развитие познавательных структур личности, интеграция системы знаний и методов познания. Когнитивная парадигма раскрывает социальное поведение и взаимодействие человека как результат имеющихся знаний, аттитудов, когнитивных механизмов. Социо-когнитивный подход интерпретируется с позиции трансформации процессов социализации и межличностного взаимодействия в контексте развития ценностно-смысловых образований личности.

Одним из эффективных ресурсов образования, позволяющим более мобильно реагировать на происходящие в социуме изменения, нами определен *принцип социальной ориентации* [7], ориентированный на:

- социально-коммуникативное взаимодействие;
- социально-ориентированную деятельность высшего образования;
- социальную ответственность образовательной организации и всех ее акторов.

Социальный аспект взаимодействия определяет основной результат социально-ориентированной деятельности образовательной организации; *личностный* является механизмом его осуществления, *педагогический* создает условия, в рамках которых становится возможным социально-коммуникативное взаимодействие.

Данный принцип определяет вектор социально-ориентированной деятельности высшей школы, способствуя консолидации потребностей развития субъектов образования, обеспечивая социальную ответственность как всего коллектива, так и персонально каждого сотрудника образовательной организации. Мы выделяем следующие векторы социосообразности: социально-коммуникативное взаимодействие, социально-ориентированная деятельность, социальная ответственность.

1. Вектор *социально-коммуникативного взаимодействия*.

Взаимообусловленность и взаимообогащение социально-коммуникативного взаимодействия предполагает: с одной стороны расширение возможностей образовательной организации за счет включения внешних акторов в образовательную среду, с другой – обогащение и развитие социума за счет воспроизводства социокультурных ценностей людьми новой формации и креативного мышления современной молодежи.

2. Вектор *социально-ориентированной деятельности*.

Среди многообразных функций образовательной организации высшего образования мы выделяем социальную, ориентированную на повышение социального статуса человека в современном цифровом обществе; запуск механизма социальной мобильности молодого человека: получение профессии, включение в профессиональную деятельность, реализацию траектории профессиональной карьеры; развитие позитивных установок, ценностных ориентаций, жизненных целей, обеспечивающих социализацию и интеграцию молодежи в социокультурную среду.

Содержание образования отбирается через призму *социальной значимости с учетом индивидуальных интересов обучающегося, вследствие чего человеческий капитал приобретает социальную значимость*.

3. Вектор *социальной ответственности*.

Понимание и принятие всеми акторами образования (в том числе и самими обучающимися) социальной ответственности за свои действия в образовательном пространстве, представляют собой нравственную основу управления развитием образовательной организацией высшего образования, определяя его человеческий потенциал. Таким образом, реализация принципа социальной ориентации усиливает гуманистический и демократический аспекты развития высшего образования, центром которого выступает человек и его социально-коммуникативные отношения в образовательном пространстве.

Социальная ответственность предполагает способность к принятию ответственности за результаты научной, образовательной и инновационной деятельности перед акторами образования; потребность к осознанию личной и гражданской ответственности и к самоконтролю при любых видах деятельности с учётом социальных, экономических и экологических факторов с целью повышения качества жизни, здоровья и благосостояния всех акторов образования.

Результаты исследования. Нами проведен анализ 28 программ развития (стратегий) педагогических вузов России, предполагающий выявление направлений деятельности вуза с позиции социосообразности образования. Данный анализ показал следующие результаты.

Первый сегмент – «Социально-коммуникативное взаимодействие»

Нами было отмечено, что социально-коммуникативное взаимодействие базируется при ответственном соучастии каждого актора образовательной организации в процессе принятия решений. Эффективное использование коллегиального и коллективного потенциала, необходимо для проектирования и дальнейшей реализации программы развития университета как основного в пакете стратегической документации. Лишь 42% проанализированных стратегий развития – это результат коллективной работы, в формировании программы развития принимали участие все акторы образования. 26% – только профессорско-преподавательский состав вуза, 58% – только администрация. Руководитель вуза должен ясно понимать, что отражение субъектной позиции всех акторов образования, взаимопонимание и доверие относительно векторов будущего есть необходимое условие для его устойчивого развития.

При этом, важным является определение коллективных ценностей и целей, что находит отражение в определении миссии вуза. В 100% проанализированных программ развития ясно обозначены задачи образовательной организации, 95% стратегий имеют индикаторы развития, 89% стратегий отражают вектор развития вуза, хотя миссия университета определена у 74% педагогических университетов.

Приоритет социально-коммуникативного взаимодействия выступает необходимым условием устойчивого развития педагогического вуза. Анализ стратегии развития педагогических вузов на предмет взаимодействия, координации взаимодействия всех акторов образования показал следующее достаточно высокие результаты: государство – 95%, общество – 89%, бизнес-структуры – 79%, студенты – 89%, сотрудники – 89%.

Профессиональные взаимодействия между акторами образования возникают как внутри вуза, так и за ее пределами, в образовательном пространстве. Устойчивые связи между акторами образования способны сформироваться в результате продолжительной работы по поиску и нахождению оптимального и наиболее эффективного формата совместной работы и социально-коммуникативного взаимодействие

вуза с социальными партнерами. Анализ стратегий развития вузов показал, что наличие общественных социально-ориентированных формирований составляет 74%, наличие профессиональных формирований – 68%. Взаимосвязь с социально-ориентированными и профессиональными общественными формированиями, ассоциациями, фондами, НКО отражены в 84% проанализированных стратегий, движение молодых ученых – в 47%, а объединения преподавателей присутствуют в 53% стратегий развития вузов. Важно отметить, что именно устойчивые и взаимные профессиональные связи, мобилизующие дополнительные ресурсы профессиональных отношений, формируют социальный капитал университета.

Анализ международной деятельности, следующей арены социально-коммуникативного взаимодействия, показал, что сотрудничество с международными организациями и зарубежными вузами отражено в 89% программ развития.

Второй сегмент – «Социально-ориентированная деятельность»

Социально-ориентированная деятельность как вектор социосообразности нацелена на повышение статуса человека в обществе, что предполагает его взаимодействие с миром, при использовании пакета ресурсов, состоящего из личностных ресурсов, ресурсов образовательного процесса университета и ресурсов социума [8]. Направления социально-ориентированной деятельности, комплекс социально-значимых проектов, реализуемых университетом нацелены на активную социальную деятельность студента и будущего специалиста, формирование ценностных смыслов, нравственности и духовности. План воспитательной работы со студентами педагогического вуза, так или иначе, находит отражение в проанализированных стратегиях развития образовательной организации, который включает в себя комплекс мер и мероприятий, направленный на формирование социальной активности, моральных качеств, патриотическое воспитание и т.д., как основ процесса социализации обучающейся молодежи, интеграцию будущих выпускников педагогических вузов в социокультурную среду. В 79% стратегий прослеживается наличие система воспитания в вузе, 47% вузов опираются на стратегию развития воспитания в Российской Федерации. При этом лишь 63% педагогических вузов показали наличие психолого-педагогического сопровождения студентов университета, в то же

время, в 84% стратегий отражены заявленные направления развития.

Запуском механизма социальной мобильности как обучающегося, так и преподавателя может служить академическая мобильность преподавателей и студентов, которая отражена в 79% программ развития педвуза; участие в международных проектах (84% проанализированных программ развития вузов); реализации траектории профессиональной карьеры форма активного взаимодействия образования, производства, бизнеса и т.д. – 89%, ориентация на предпринимательство, отраженная в 79% стратегий развития, предполагающая участие в совместных проектах.

Третий сегмент – «Социальная ответственность»

Социальная ответственность, осуществляемая образовательной организацией, позволяет ей добиться гармонии во всех направлениях функционирования, заявленных в миссии университета: образование, наука и общественное благо, предоставлять гарантию интеграции ценностей, запросов общества и личности в рамках образовательной системы. Третьей миссии университета, выражающегося в его вкладе в развитие общества, уделено внимание в 84% проанализированных стратегий развития педагогических вузов, 79% стратегий отражают направленность на развитие социального благосостояния акторов образования, 74% стратегий направлены на развитие широкого ландшафта образовательных услуг.

Социальная ответственность перед акторами и обществом, предотвращение рисков, связанных с деятельностью вуза обуславливает необходимость периодической коррекции программы развития с учетом изменений современных трендов развития образования, обновления их содержания. При этом, это касается как общемировых, страновых и региональных трендов развития. Равно как и изменения, происходящие внутри самого университета как субъекта высшего образования. Анализ показал, в четверти (26%) проанализированных документов не указана возможность коррекции программы развития вуза или данные изменения или дополнения не были отражены.

Социальная ответственность за результаты образовательной, научной и инновационной деятельности – это, прежде всего, направленность на качество образования – ключевой параметр, который определяет его общественно-экономическую значимость. «Качественная» направленность в стратегии развития вуза

обуславливает достижение качества как процесса и как результата в условиях системных трансформаций. 84% педагогических вузов отмечают качество одним из направлений стратегии развития университета, 16% образовательных организаций не актуализируют это направление.

Необходимость вектора цифровизации во всех направлениях деятельности вуза обусловлено трансформацией образовательного процесса в эпоху цифровизации. Самый высокий процент – 78 – это сегмент материально-технического оснащения, самый низкий – 53% – трансформация реализуемых образовательных программ и развитие новых цифровых компетенций, при этом 68% вузов имеют или планируют создание инновационных технологических центров, центров высоких технологий, технопарков. В 84% педагогических вузах функционируют научно-исследовательские лаборатории. 89% ориентированы на исследовательскую деятельность.

Социальная ответственность как инструмент развития персонала и его мотивации проявляется в таком маркере, как кадровая политика университета, определяющая механизмы формирования эффективного коллектива университета. Принципы кадровой политики вуза отражены в 79% проанализированных стратегий развития. 79% педагогических вузов ориентированы на сохранение кадров (поддержка, обучение), на молодых ученых и на формирование кадрового резерва. Психолого-педагогическое сопровождение (институт наставничества, тьюторство) нашли отражение в 63% стратегий развития. Организация повышения квалификации профессорско-преподавательского состава представлена у 79% вузов.

Наличие в стратегии развития вуза ориентира на профессиональное развитие педагога, ее совершенствование и индивидуализация занимает ключевую позицию, так как именно педагогические работники определяют человеческий капитал образовательной организации [9]. В 84% проанализированных стратегий развития отмечен курс на профессиональное развитие педагога, в 16% данное направление деятельности не представлено.

Социальная ответственность, позволяющая становится более конкурентоспособным, проявляется в потенциале трудоустройства выпускников вуза. После анализа были получены следующие результаты: трудоустройство отражено в стратегии как направление деятельности – 84%, в 74% программ развития

отмечено наличие структурного подразделения, занимающегося вопросами трудоустройства, профориентации, проведение мониторинга трудоустройства, информирование студентов по вопросам трудоустройства – 68%, реализация дополнительных профессиональных программ для студентов вуза – 79%.

Реализуя идеи социальной ответственности, вуз оказывает воздействие на социально-экономическое развитие региона и страны, формируя его человеческий капитал, через формирование необходимых компетенций и знаний для производства и общества. Анализ основных характеристик стратегий развития вуза показал, что 58% педагогических вузов ориентированы на формирование человеческого капитала, в 74% стратегий развития обращены к человеку. Корпоративная социальная ответственность может рассматриваться как ценность и культура компании [10]. Культура находит отражение у 68% вузов, а общество – у 79%.

Заключение. Итак, проведенный нами когнитивный анализ стратегий развития педагогических вузов с позиций основных идей когнитивной парадигмы образования и практико-ориентированной реализации когнитивной педагогики, позволил сделать следующие выводы:

1) Одним из эффективных ресурсов образования, позволяющим более мобильно реагировать на происходящие в социуме изменения является *принцип социальной ориентации*. Данный принцип определяет векторы социообразности высшей школы, консолидирует потребности развития субъектов образования, обеспечивает социальную ответственность коллектива и персонально каждого сотрудника образовательной организации. *Социальный аспект* определяет основной результат социально-ориентированной деятельности образовательной организации; *личностный* является механизмом его осуществления, *педагогический* создает условия, в рамках которых становится возможным социально-коммуникативное взаимодействие.

2) *В качестве доминантов в системе высшего педагогического образования нами выделены следующие векторы социообразности:*

– социально-коммуникативное взаимодействие (осуществляемое через систему официальных, социально-ориентированных, оформленных профессиональных отношений, создает платформу демократизации педагогического образования, обуславливает субъект-субъектные отношения в

образовательном процессе вуза, развитие личностных коммуникации с образовательным пространством);

– социально-ориентированная деятельность (направленная на повышение социального статуса человека эпохи цифровизации, будущего педагога, предполагает сохранение гуманистических ценностей педагогического образования, ориентирована на социальную мобильность молодого поколения педагогов, их социализацию и профессионализацию);

– социальная ответственность (предполагающая способность к принятию ответственности за результаты научной, образовательной и инновационной деятельности педагогического вуза, рассматривается и как частная инициатива (личная и гражданская ответственность, вклад педагога в общество), и как корпоративная социальная ответственность (ценность и культура педагогического вуза, обуславливающая его устойчивое развитие).

3) *В рамках проведенного исследования выявлены следующие результаты деятельности с позиции идеи социосообразности:*

– приоритет социально-коммуникативного взаимодействия выступает необходимым условием устойчивого развития педагогического вуза; анализ стратегии развития педагогических вузов демонстрирует достаточно высокие результаты, при этом, четко определяются коллективные ценности и цели, что находит отражение в определении миссии вуза;

– в стратегиях развития педагогических вузов достаточно внимание уделяется созданию и развитию общественных социально-ориентированных формирований и профессиональных сообществ; устойчивые и взаимные профессиональные связи, мобилизирующие дополнительные ресурсы профессиональных отношений, формируют социальный капитал университета;

– для педагогических вузов важным является сотрудничество с международными организациями и зарубежными вузами, что находит отражение в большинстве программ развития;

– в стратегиях прослеживается наличие системы воспитания в вузе, однако только 48% педагогических вузов указывают приоритеты стратегии развития воспитания в Российской Федерации как ориентир воспитательной деятельности;

– большое внимание в проанализированных стратегиях развития педагогических вузов уделяется вкладу в развитие региона присутствия (направленность на

развитие социального благосостояния акторов образования, создание широкого ландшафта образовательных услуг; воздействие на социально-экономическое развитие региона и страны);

– социальная ответственность перед акторами и обществом определяется педагогическими вузами как предотвращение рисков, связанных с деятельностью вуза; как инструмент развития персонала; как кадровая политика университета, как ориентир на профессиональное развитие педагога;

– педагогические вузы ориентированы на формирование человеческого капитала; большинство стратегий развития направлены на раскрытие творческого потенциала человека; осуществляются учет культурно-гуманистического потенциала образовательного пространства, влияющего на социокультурные координаты личности будущего педагога.

Самой характерной чертой человекосообразности образования (в этом состоит суть когнитивной педагогики) является поддержка подхода, обеспечивающего сохранение целостности внутреннего мира личности при активизации ее взаимосвязи с решением важнейших профессиональных, социальных и общественных задач. Идеи социосообразности ложатся в основу проектирования развивающей социо образовательной среды организации высшего образования, когда моделирование содержания профессиональной подготовки специалистов высшей школы обуславливается смысловым соединением доминирующих позиций: «человек – знание – социум». Ценностно-смысловые приоритеты образовательной системы дают возможности Человеку обрести особые человеческие качества, свойства, которые позволяют ему вступать в человеческое взаимодействие, развивать новые ценности и социально значимые поведенческие практики. Новые форматы и характеристики, возникающие на современном этапе развития образования, обуславливают необходимость пересмотра и корректировки стратегий развития педагогических вузов согласно идее сообразности.

Предполагаем, что новый цикл инициации человекосообразности, подчеркивающей значимость, уникальность, каждого субъекта образования в условиях реализуемого массового универсального обучения, и поддерживающая ее социосообразность должны стать естественным способом развития всех видов образовательных систем.

Литература:

1. Гильмеева Р.Х. Особенности социокультурной миссии высшего образования в период цифровой трансформации общества / Р.Х. Гильмеева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 1. – С. 44-55.
2. Gilmeeva, Rimma & Shibankova, Liutsiia Humanistic orientation of higher education as a new vector of its development. Materials of International Scientific Conference “Delivering Impact in Higher Education Learning and Teaching: Enhancing Cross-Boarder Collaborations” (DIHELT 2021). – 8 March, 2021. – Ekaterinburg, 2021. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219901023>
3. 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 June 9, –International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 2020. ARPHA Proceedings, 2020, 3, 1435-1448.
4. Хуторской А.В. Научная школа человекообразного образования: концепция и структура / А.В.Хуторской // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2009. - № 6. - С. 4–11.
5. Левина Е.Ю., Стукалова О.В., Прокофьева Е.Н. Культуросообразность как целевой ориентир развития высшего педагогического образования / Е.Ю. Левина, О.В. Стукалова, Е.Н. Прокофьева // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 8-17.
6. Левина Е.Ю., Шибанкова Л.А. Старые новые тренды в образовании: конверсия университетов [Электронный ресурс] / Е.Ю. Левина, Л.А. Шибанкова // Непрерывное образование: XXI век. – 2021. – № 4(36). – Режим доступа: <https://ill21.petrsu.ru/journal/article.php?id=7165>. DOI: 10.15393/j5.art.2021.7165
7. Когнитивная педагогика: учебно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленикова, 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.
8. Пак Л.Г. Социально ориентированная детальность как актуальный ориентир минимизации рисков современного студенчества [Электронный ресурс] / Л.Г. Пак // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. – 2014. – № 3(4). – Режим доступа: <http://www.7universum.com/en/psy/archive/item/1082>
9. Шибанкова Л.А. Человеческий капитал университета: формирование и развитие в эпоху цифровизации / Л.А. Шибанкова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3. – С. 19-28.
10. Михайлина А.В., Мокеева Е.Ю., Калянов А.В. Корпоративная социальная ответственность высших учебных заведений / А.В. Михайлина, Е.Ю. Мокеева, А.В. Калянов // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2018. – № 7. – С. 89-94.

References:

1. Gilmeeva R.Kh. Features of the sociocultural mission of higher education during the period of digital transformation of society / R.Kh. Gilmeeva // Pedagogical Journal of Bashkortostan. – 2021. – № 1. – P. 44-55.
2. Gilmeeva, Rimma&Shibankova, Liutsiia Humanistic orientation of higher education as a new vector of its development. Materials of International Scientific Conference “Delivering Impact in Higher Education Learning and Teaching: Enhancing Cross-Boarder Collaborations” (DIHELT 2021). – 8 March, 2021. – Ekaterinburg, 2021. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219901023>
3. 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 June 9, – International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 2020. ARPHA Proceedings, 2020, 3, 1435-1448.
4. Khutorskoy A.V. Scientific school of human-like education: concept and structure / A.V. Khutorskoy // Izvestiya Volgograd State Pedagogical University. – 2009. – № 6. – P. 4-11.
5. Levina E.Yu., Stukalova O.V., Prokofieva E.N. Cultural conformity as a target guideline for the development of higher pedagogical education / E.Yu.Levina, O.V. Stukalova, E.N. Prokofiev // Kazan Pedagogical Journal. – 2022. – № 3. – P. 8-17.
6. Levina E.Yu., Shibankova L.A. Old new trends in education: conversion of universities [Electronic resource] / E.Yu. Levina, L.A. Shibankova // Continuous education: XXI century. - 2021. - Issue. 4(36). - Access mode: <https://ill21.petrsu.ru/journal/article.php?id=7165>
7. Cognitive pedagogy: teaching aid / R.Kh.Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Kats, E.Yu. Levina, V.Sh. Maslениkova, L.Yu. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of E.Yu. Levina. - Kazan: "FGBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", 2020. - 228 p.
8. Pak L.G. Socially oriented detail as an actual guideline for minimizing the risks of modern students [Electronic resource] / L.G. Pak // Universum: Psychology and education: electron. scientific. journal. – 2014. – № 3(4). - Access mode: <http://www.7universum.com/en/psy/archive/item/1082>
9. Shibankova L.A. Human capital of the University: formation and development in the era of digitalization / L.A. Shibankova // Kazan Pedagogical Journal. – 2020. – № 3. – P. 19-28.
10. Mikhailina A.V., Makeeva E.Yu., Kalyanov A.V. Corporate social responsibility of higher educational institutions / A.V. Mikhailina, E.Yu. Mokeeva, A.V. Kalyanov // Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law. – 2018. – № 7. – P. 89-94.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
(13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования)

Сведения об авторах:

Гильмеева Римма Хамидовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: rimma.prof@mail.ru

Шибанкова Люция Ахметовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: luz7@yandex.ru

Подготовка педагогов

УДК 331.54:37

Операционализация понятия «качество непрерывного педагогического образования» на основе универсальных педагогических компетенций

Operationalization of the term of "quality of continuous pedagogical education" in the basis of universal pedagogical competencies

Анимова Н.П., Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, vkr5@mail.ru

Ansimova N., Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, vkr5@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.005

Работа подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров» (073-00109-22-02).

Ключевые слова: качество образования, качество непрерывного педагогического образования, методологические и теоретические подходы, универсальные педагогические компетенции, операционализация.

Keywords: quality of education, quality of continuous pedagogical education, methodological and theoretical approaches, universal pedagogical competencies, operationalization.

Аннотация. В статье анализируются основные проблемы, актуализирующие необходимость нового подхода к пониманию качества образования. Целью статьи является операционализация понятия «качество непрерывного педагогического образования». Дается краткий анализ теоретических и методологических подходов к пониманию сущности и структуры качества общего и высшего педагогического образования. Выделяются основные показатели, которые могут использоваться как критерии качества образования, в том числе непрерывного педагогического. Обозначены методологические подходы и теоретические идеи, необходимые для операционализации понятия «качество непрерывного педагогического образования». Дается определение «универсальной педагогической компетенции» и предлагается ее структура, включающая ценностно-смысловой, когнитивный и деятельностный компоненты, выступающая как основа для операционализации ее показателей. Приводится пример такой операционализации одной из универсальных педагогических компетенций – способности к системному проектированию профессиональной педагогической деятельности. Обосновывается необходимость использования объективных и субъективных критериев сформированности универсальных педагогических компетенций, выступающих как показатель качества непрерывного педагогического образования и средство саморазвития и профессионального самосовершенствования педагога на разных этапах его профессионализации.

Abstract. The article is devoted to the problem of operationalization of the term "quality of continuous pedagogical education". The purpose of the article is operationalization of the term "quality of continuous pedagogical education". A brief analysis of theoretical and methodological approaches to understanding the essence and structure of the quality of general and higher pedagogical education is given. The main indicators that can be used as criteria for the quality of education, including continuous pedagogical, are highlighted. The methodological approaches and theoretical ideas necessary for the operationalization of the term "quality of continuous pedagogical education" are outlined. The definition of "universal pedagogical competence" used is given and its structure is proposed, including value-semantic, cognitive and activity components, acting as a basis for the operationalization of its indicators. An example of such operationalization of one of the universal pedagogical competencies - the Ability to system design professional pedagogical activity is given. The necessity of using objective and subjective criteria for the formation of universal pedagogical competencies, acting as an indicator of the quality of continuous pedagogical education and a means of self-development and professional self-improvement of a teacher at different stages of his professionalization, is substantiated.

Введение. Проблема качества образования остается чрезвычайно актуальной на протяжении многих лет. Она особенно обостряется в период реформ образования и под влиянием изменений в социально-экономической ситуации развития страны и мира в целом. Так, реформа среднего образования, переход высшего образования на Болонскую систему поставил ее в ряд важнейших проблем, требующих перестройки отношения к содержанию понятия «качество образования», а анализ результатов этой реформы за последние десятилетия сделал эту проблему еще более острой. Ректор МГУ В.А. Садовничий еще в 2009 году обратил внимание ученых и практиков в области отечественного образования на то, что школьные реформы обострили некоторые проблемы, с которыми сталкивается система высшего образования: снижение престижности профессии педагога, вызывающее, с одной стороны, отток квалифицированных кадров из школ, а с другой – выбор педагогических вузов выпускниками средних образовательных учреждений по остаточному принципу; низкий уровень общей начальной подготовки абитуриентов, сокращающий объем соответствующего требованиям вузовского образования содержания материала и вынуждающий преподавателей «доучивать» студентов в вузе; общее падение интеллектуального потенциала в средней школе [1, с.4]. В.А. Болотов, анализируя тенденции в развитии отечественного образования в конце 90-х – начале 00-х годов, выделил ряд наиболее важных из них, в частности, ориентация преимущественно на потребителя «образовательных услуг» при оценке качества образования; формирование единых стандартов его оценки, не учитывающих специфику вузов; выделение специфических показателей для разных уровней образовательной системы, в целом нарушающих преемственность образования; необходимость проведения регулярного мониторинга для принятия эффективных управленческих решений при отсутствии единой его методики и др. [2, с.5]. Заметим, что реализация этих направлений до настоящего времени сталкивается с существенными трудностями и нередко порождает еще большие проблемы обеспечения качества образования.

Методология исследования. Задачей настоящего исследования является обоснование и операционализация понятия «качество педагогического образования» на основе универсальных педагогических компетенций.

Поэтому мы считаем возможным ограничиться следующими методологическими подходами:

- *компетентностным*, позволяющим наиболее полно раскрыть структуру общих результатов образования, а именно – универсальных педагогических компетенций, которые должны быть сформированы у любого педагога, не зависимо от его специализации и уровня профессионализации;

- *системогенетическим*, обеспечивающим формирование результатов образования на всех этапах профессионализации педагога;

- *субъектным*, предполагающим создание условий для индивидуального развития личности и учет субъект-субъектных отношений между разными участниками образовательного процесса;

- *рефлексивным*, обуславливающим возможность педагогу, в том числе и потенциальному (т.е. обучающемуся в педагогических вузах), осознать смысл своей деятельности, проблемы, возникающие в процессе обучения и реализации профессии и пути их решения, полученные результаты, а также учитывать, что от того, как конкретный человек воспринимает и оценивает результаты своей деятельности или своего обучения, зависит и их эффективность;

- *ценностно-смысловым*, акцентирующим внимание на ценностях и смыслах субъектов педагогической деятельности и позволяющий включить в структуру универсальных педагогических компетенций ценностно-смысловой компонент, обеспечивающий субъектную позицию педагога и достижение истинных педагогических целей.

В рамках нашего исследования мы считаем возможным, в связи с вышесказанным, опираться на понятие качества образования, сформулированное В.А. Болотовым, понимающим его как интегральную характеристику системы образования, отражающую «степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальны и личностным ожиданиям» [2, с.6].

В.П. Панасюк, рассматривая инновационные аспекты управления образованием, отмечает существование зависимости образования от политико-экономических факторов, обуславливающих изменение ценностных ориентиров образования и отрыв от социокультурных процессов, характерных для нашей страны; отношение политической элиты к образованию как к затратной сфере, приводящее

к коммерциализации системы высшего образования; разрыв между практикой образования и научными достижениями в этой области и пр. [3]. Социокультурные изменения в обществе также не могли не отразиться на образовании как части этой культуры. Проведенный в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского межрегиональный круглый стол «Кризис образования и образовательные кризисы: мифы и реальность» позволил подчеркнуть некоторые проблемы, связанные с развитием общества и снижающие эффективность современного образования: уменьшение роли воспитания в школьном и вузовском образовании; снижение роли педагога в нравственном развитии и формировании общечеловеческих ценностей; несоответствие результатов профессионального образования и запросов рынка труда. Особое внимание было уделено анализу психологических последствий цифровизации образования, в частности, снижению когнитивности, познавательной активности и произвольности психических функций, доминированию у выпускников школ простейших видов памяти в противовес ее высшим формам, снижение связности речи и уровня развития высших форм мышления и интеллекта. Отмечалось, что Интернет и цифровизация оказывают существенное влияние на социализацию молодежи, затрудняя формирование культурных ограничений поведения на основе усвоенных норм и ценностей, снижая социальную ответственность, порождая инфантилизм, неспособность управлять конфликтными отношениями и принимать адекватные решения и др. [4].

Все вышесказанное подчеркивает, что обращение к проблеме качества образования становится все более актуальной задачей педагогической и психологической наук и практики образования.

Многие ученые склоняются к сложности и даже невозможности сформулировать четкое и конкретное определение понятия «качество образования» в связи с его многозначностью и многоаспектностью. Выделяются различные подходы к пониманию сущности этого явления, нередко противоречивые и отрицающие друг друга. Выделяются как минимум, две стороны в зависимости от того, какие аспекты деятельности образовательной, в частности школьной, системы имеются в виду. Так, если речь идет об оценке качества образовательной организации, то необходимо учитывать все стороны обеспечения образовательного процесса – учебно-методическое, кадровое, организационно-

культурное и пр. Если же говорить о качестве системы муниципального или регионального образования, то в первую очередь необходимо обратить внимание на образовательные результаты обучающихся, в том числе и отношение самих потребителей «образовательных услуг» – выпускников школ, профессиональных образовательных учреждений. В.П. Панасюк и Н.В. Третьякова, рассматривая основные подходы к определению «профессионально-педагогического качества», выделяют иные аспекты его толкования:

- качество рассматривается в потенциальном аспекте как набор профессионально важных компетенций и личностных качеств и реальном – как то, что может продемонстрировать педагог в процессе реальной деятельности;

- динамические аспекты качества в соответствии с основными этапами профессионализации педагога;

- качество педагога как результат его образовательной деятельности;

- качество как готовность выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности и жизни в социуме, а также к продолжению образования;

- качество с позиций государства, общества, администрации образовательных учреждений, обучающихся и их родителей и пр. [5].

Э.А. Рузавина отмечает, что многие авторы при определении «качества образования» определяют три направления: «качество содержания образования, качество результатов образования (образованность личности) и качество образовательных технологий (методов обучения и воспитания). Кроме того, в качестве дополнительных векторов рассматриваются основные структурные элементы этого сложного образования – цели и качество условий их достижения, качество профессорско-преподавательского состава, качество образовательных программ, качество абитуриентов и студентов, корпоративная этика и культура образовательного учреждения, бренд вуза, обеспечивающий его привлекательность, управление учебным заведением и пр.» [6, с.160].

Г.А. Бордовский и С.Ю. Трапицын также выделяют три, но несколько иных подхода к пониманию качества образования:

- инновационная (в отличие от традиционной) модель современного образования, предполагающая многообразие образовательных программ, обеспечивающих

хорошие перспективы трудоустройства выпускников;

- качество как результат образовательной деятельности, являющееся следствием заданного (нормативного) уровня подготовленности;

- качество с точки зрения эффективности функционирования системы образования, связанное с сертификацией соответствия предоставляемых образовательных услуг государственным образовательным (или профессиональным) стандартам [7, с.21].

С. Филатов и Н. Сухорукова для оценки развития региональной системы образования предлагают некоторые критерии, апробированные в Новосибирской области, которые могут рассматриваться и как критерии качества:

- массовость образования;
- доступность образования для разных слоев населения;

- результативность образования, т.е. уровень сформированности образовательных результатов;

- осмосиативность образовательных структур, позволяющая обеспечивать преемственность образовательных программ разных уровней;

- гармоничность взаимодействия образовательной системы со средой, её открытость социуму;

- гибкость и динамичность системы образования, позволяющие оперативно реагировать на изменения в социально-экономической обстановке и запросах общества и личности;

- когерентность компонентов образовательной системы, обеспечивающая взаимодействие и синхронизацию работы её структурных компонентов;

- прогностичность образования, рассматриваемую как ориентированность системы на перспективные потребности и запросы.

При этом первые три критерия характеризуют собственно уровень развития профессионального образования в регионе в целом, а остальные – говорят о реализации идеи непрерывности профессионального образования [8].

С.К. Калдыбаев и А.Б. Бейшеналиев выделяют в структуре качества образования три компонента, каждый из которых содержит рядоположенные элементы «качество условий (уровень материально-технической базы, качество деятельности преподавателей, личностные качества студентов, уровень учебно-

методической обеспеченности, активность органов управления, качество внутренней и внешней оценки), качество процесса (качество содержания образования образовательных программ, менеджмент образовательного процесса, качество учебно-методической и материально-технической обеспеченности, технология образовательного процесса, качественный состав преподавателей, качество обучающихся) и качество результата (качество знаний, учебно-познавательной деятельности и развитие личности студента, уровень подготовленности, компетентность, конкурентоспособность, трудоустройство, достижения и динамика карьерного роста выпускников)» [9, с.93]. Хотя, как замечают сами авторы, такое деление весьма условно, особенно это касается, с нашей точки зрения, перечня выделенных элементов качества.

Проведенный анализ показал, что все авторы отмечают интегративный смысл понятия «качество образования» и его системность, отражающую разные аспекты развития образовательной теории и практики.

Такое многообразие трактовок понятия «качество образования» и состава его структурных элементов во многом объясняется и многообразием методологических подходов, на которые опираются авторы при построении своих теоретических конструктов.

О.Е. Пермяков, анализируя эффективность планирования и управления системами оценки качества образования, подвергает анализу использование возможностей целого ряда методологических подходов – системного, синергетического, квалиметрического, интеграционного, программно-целевого, динамического, маркетингового, комплексного, оптимизационного и нормативного [10, с.223]. При этом он отмечает особую важность интеграционного подхода, ориентированного на исследование и усиление взаимосвязей в образовательной метасистеме между отдельными ее подсистемами; синергетического подхода, предполагающего самоорганизацию системы образования; маркетингового подхода, связанного с ориентацией на решение задач потребителя, а также системного подхода, учитывающего необходимость взаимосвязей между компонентами системы для обеспечения эффективности ее функционирования. В докторской диссертации Н.Г. Корнешук при описании функционально-целевой концепции комплексной оценки качества деятельности образовательных систем обосновывается важность технологического, функционально-

целевого, личностно-ориентированного, ценностно-ориентированного, оптимизационного и все того же системного подходов [11].

В работе, посвященной мониторингу качества высшего образования, выполненной В.Д. Шадриковым и его учениками, предпочтение отдается деятельностному подходу, поскольку только он позволяет раскрыть сущность педагогической деятельности и выделить основные характеристики качества образования [12].

Приказом Министерства просвещения Российской Федерации и приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 06.05.2019 № 590/219 (с изменениями от 24.12.2019 № 1718/716) был утвержден документ, обозначенный как «Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся», который, хотя и содержит ряд принципов оценки качества, но не включает методологии как таковой.

К сожалению, совсем немного работ посвящено методологическому обоснованию качества непрерывного образования. Так, И.И. Соколова, Л.С. Илюшин и О.Б. Даутова предлагают сочетание системно-деятельностного и средового подходов [13, с.17]. Л.О. Володина и О.И. Лихачева при рассмотрении сущности непрерывного педагогического образования в классическом университете настаивают на использовании компетентностного подхода [14, с.12]. О.Г. Жукова и Н.М. Полетаева, анализируя проблему научно-методического обеспечения качества непрерывного образования в области традиционного прикладного искусства, считают целесообразным использование интеграции системного, деятельностного, синергетического и профессионалистического подходов [15, с.31]. А ряд зарубежных авторов считает продуктивным применять для управления качеством непрерывного педагогического образования прагматический и феноменологический [16], а также интерпретативный подходы [17].

Безусловно, такое многообразие методологических подходов уместно в связи со сложностью и многоаспектностью самого понятия «качество образования», однако при решении конкретных задач необходимо ограничить их количество в соответствии с принципом необходимости и достаточности.

Результаты исследования. Поскольку, как уже упоминалось, само понятие «качество образования» имеет сложную структуру, важно проанализировать и его компонентный состав. В

своём анализе мы опираемся на позицию В.Д. Шадрикова, который считает, что универсальными результатами образования являются: «знания, приобретаемые учеником; умения и навыки; развитие способностей; формирование определенных личностных качеств» [18, с.128]. Также нам близка точка зрения Э.М. Короткова, который к важнейшим результатам образования относит «формирование профессионального сознания, включающего в себя профессиональные ценности и интересы, интеллектуальную составляющую и способности педагога, профессиональные навыки и умения» [19, с.17]. Представляется важной и позиция М.Б. Матназаровой, включающей в структуру профессиональной компетенции «знания и личностные ценности, определяющие мировоззрение и формирующие направленность личности, навыки и умения, обеспечивающие мастерство и формирование профессиональных способностей, и привычки, которые становятся нормами морали и поведения педагога» [20, с.55]. А также мнение К.С. Крючковой об отнесении к числу важнейших характеристик профессиональной компетентности «готовности обучающихся в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности, включающую мотивационный, когнитивный, коммуникативный, деятельностно-операционный, рефлексивно-оценочный компоненты» [21, с.87].

Наш анализ также опирается на результаты научных исследований, делающих упор на компетентности как показателе результативности, или качества образования, и представляющих свою структуру компетентности. В частности, А.В. Дорофеев, характеризуя результаты образования выпускника технического вуза, выделяет два основных аспекта: «уровень развития личности и инженерную профессиональную компетентность, включающую актуальную квалифицированность (знания, умения, навыки), когнитивную готовность (умение на деятельностном уровне их осваивать), коммуникативную и креативную подготовленность, осознанное позитивное отношение к своей профессиональной деятельности» [22, с.31]. Хотя такое разделение и состав компетентности вызывает некоторые вопросы, но в целом отдельные ее показатели являются интересными. Опираясь на работы советских психологов и педагогов (Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, И.А. Зимней, Ю.Г. Татура и др.), предлагающих рассматривать профессиональную компетентность в трех аспектах: личностном, теоретическом и

практическом, Г.А. Трубин включает в состав профессиональной компетентности «систему знаний и умений, позволяющих решать профессиональные задачи; философско-методологическую культуру, помогающую определить нравственные приоритеты, сущность бытия, предназначение человека, понимание неограниченных возможностей его самосовершенствования; правовую культуру как стабилизирующий фактор его гуманистической ориентации во всех жизненных ситуациях» [23, с.109].

Мы отметили именно данные работы, поскольку эти авторы включают в состав компетентности очень важную, с нашей точки зрения, составляющую – ценностно-смысловую. Заметим, что мы солидарны с позицией И.А. Зимней и В.Д. Шадрикова, понимая под компетентностью новообразование субъекта деятельности, позволяющее успешно решать задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности, а под компетенциями – те требования, характеристики деятельности, которые должны быть сформированы у специалиста для успешной ее реализации, но в данной статье будем использовать их как синонимы.

Не углубляясь в анализ ключевых компетенций педагогической профессии, который представлен в нашей коллективной монографии [24], заметим лишь, что в качестве основного общего результата педагогического образования мы рассматриваем универсальные педагогические компетенции, понимаемые как «совокупность характеристик, интегрированных в способность субъекта эффективно решать ключевые профессиональные задачи педагогической деятельности, связанные с развитием ребенка, формированием благоприятной для этого среды и самоактуализацией в профессии, необходимые каждому представителю педагогического сообщества для продуктивной деятельности в сфере образования» [24, с.180]. Такой подход связан с тем, что именно универсальные педагогические компетенции (*далее, УПК*) могут выступать как основа преемственности в системе педагогического образования. Их структурный состав предполагает учет ценностно-смысловых ориентиров педагогической деятельности, с одной стороны, и требований, заложенных в профессиональных и образовательных стандартах, регламентирующих педагогическую деятельность и подготовку к ней, – с другой.

Для того, чтобы можно было не только отслеживать формирование основных

результатов образования и грамотно организовывать их формирование и развитие на различных этапах профессионализации, они должны быть операционализированы, т.е. для каждой УПК должна быть разработана система измеряемых, диагностируемых показателей, с учетом изменения их выраженности и состава в зависимости от уровня профессионализации педагога [25].

Рассматривая сложную структуру компетенции, мы выделили в ней три структурных компонента, каждый из которых приобретает свою специфику в зависимости от конкретного вида УПК: ценностно-смысловой, когнитивный и деятельностный (поведенческий). Ценностно-смысловой компонент предполагает осознание и понимание важности компетенции, придание ей личностного смысла, положительное отношение, как к данной области, так и к педагогической деятельности в целом, когнитивный – знание сущности этой компетенции и способов ее реализации в педагогической деятельности, а деятельностный – владение соответствующими способами выполнения профессиональных задач.

В связи с необходимостью обеспечения преемственности в формировании УПК, мы считаем, что в состав каждой УПК должны входить инвариантные показатели, проявляющиеся на всех уровнях профессионализации, которые могут иметь количественную динамику – прирост показателей на каждом уровне профессионализации, и вариативные – новые показатели, сформированные в процессе овладения деятельностью и совершенствования в ней и характерные только для соответствующего уровня профессионализации. Таким образом, на каждом этапе профессионализации проявления показателей соответствующей компетенции приобретает свою специфику, сохраняя общую направленность. И если на этапе «педагогического класса» обучающийся демонстрирует в целом заинтересованное и положительное отношение к будущей профессии, наличие общих знаний о ней и владение первичными умениями по ее реализации, то на этапе дополнительного образования педагог должен полностью осознать смысл и значимость педагогической деятельности и каждой ее функциональной задачи, понимать, что эта деятельность носит характер совместной, знать различные, в том числе и альтернативные, способы реализации всех функциональных задач и максимально овладеть данными способами.

Кроме того считаем важным отметить, что для того чтобы служить не только критериями качества педагогического образования, но выступать как основа для профессионального и личностного самосовершенствования и саморазвития, эти операционализованные показатели каждой УПК должны определяться, как объективными, так и субъективными методами. В качестве объективных методов могут служить тестирование, кейс-задания, решение проблемных ситуаций и пр. В качестве субъективных – самооценка и удовлетворенность обучением и деятельностью (в соответствии с выделенными УПК). Использование субъективных характеристик показателей сформированности УПК нам представляется достаточно важным, поскольку от того, как субъект оценивает свои компетенции (несмотря на их реальный уровень развития), во многом зависит успешность осуществления им деятельности и возможности его дальнейшего профессионального и личностного роста.

Заключение. Подводя краткий итог, отметим, что мы считаем целесообразным наряду со ставшими уже традиционными компетентностным, рефлексивным и субъектным подходами, в качестве основных методологических подходов использовать системогенетический и ценностно-смысловой. Эти методологические подходы позволяют обеспечить непрерывность и преемственность качества педагогического образования на разных этапах и сделать будущих и действующих педагогов реальными субъектами своей деятельности.

Использование операционализованных показателей универсальных педагогических компетенций дает возможность отслеживать

динамику качества непрерывного педагогического образования, осуществляемого любыми вузами, имеющими педагогическую направленность. Такой подход к оценке качества образования может дать ему сравнимую, как внешнюю, так и внутреннюю применимость для выявления дефицитов в формировании результатов образования и разработке своевременных мер по совершенствованию его содержания и организации, а также осуществлять более точный и объективный анализ деятельности образовательных организаций по единым критериям. При этом список предлагаемых нами общих критериев качества на основе использования универсальных педагогических компетенций может быть дополнен другими показателями, отражающими специфику профиля педагогической подготовки.

Таким образом, обоснованный в данной статье подход к пониманию качества непрерывного педагогического образования позволит, с нашей точки зрения, обеспечить преемственность в формировании педагогических компетенций, повысить эффективность их формирования и обеспечить успешность педагогической деятельности на разных этапах ее реализации.

Результаты проведенной операционализации понятия «качество непрерывного образования» могут быть использованы при разработке программ дополнительного образования на этапе допрофессиональной подготовки (психолого-педагогические классы), основных профессиональных образовательных программ уровня среднего профессионального и высшего образования, дополнительных профессиональных программ повышения квалификации действующих педагогов.

Литература:

1. Садовничий В.А. Университеты на пути к новому качеству образования / В.А. Садовничий // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. - 2009. - № 1. - С. 3-15.
2. Болотов В.А. О построении общероссийской системы оценки качества образования / В.А. Болотов // Вопросы образования. - 2005. - № 1. - С. 5-10.
3. Панасюк В.П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Панасюк Василий Петрович. - СПб., 1998. - 460 с.
4. Нижегородцева Н.В. Основные итоги межрегионального круглого стола на тему: «Кризис образования и образовательные кризисы: мифы и

реальность» / Н.В. Нижегородцева // Ярославский психологический вестник. - 2022. - Вып. 1(52). - С. 150-152.

5. Качество образования: инновационные тенденции и управление: монография [Электронный ресурс] / В.П. Панасюк, Н.В. Третьякова. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. - 201 с. - Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0635-8>

6. Рузавина Э.А. Основные подходы к определению понятия «качество высшего образования» / Э.А. Рузавина // Вестник Мордовского университета. - 2011. - № 3. - С. 160-162.

7. Бордовский Г.А., Трапицын С.Ю. Методологические подходы к управлению качеством

современного образования / Г.А. Бордовский, С.Ю. Трапицын // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. - 2005. - № 2(8). - С. 13-28.

8. Филатов С.В., Сухорукова Н. Оценка качества в модели непрерывного образования / С.В. Филатов, Н. Сухорукова // Высшее образование в России. - 2005. - № 8. - С. 27-36.

9. Калдыбаев С.К., Бейшеналиев А.Б. Качество образовательного процесса в структуре качества образования / С.К. Калдыбаев, А.Б. Бейшеналиев // Успехи современного естествознания. - 2015. - № 7. - С. 90-97.

10. Пермяков О.Е. Методологические подходы к проектированию систем оценки качества образования / О.Е. Пермяков // Известия Томского политехнического университета. - 2005. - Т. 308. - № 4. - С. 221-225.

11. Корнешук Н.Г. Теоретико-методологические основы комплексной оценки качества деятельности образовательной системы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Корнешук Нина Геннадьевна. - Магнитогорск. - 2007. - 49 с.

12. Глебова Л.Н., Кузнецова М.Д., Шадриков В.Д. Мониторинг качества высшего педагогического образования: монография / Л.Н. Глебова, М.Д. Кузнецова, В.Д. Шадриков. - М.: Логос. - 2012. - 368 с.

13. Соколова И.И., Илюшин Л.С., Даутова О.Б. Актуальные проблемы разработки мониторинга качества педагогического образования / И.И. Соколова, Л.С. Илюшин, О.Б. Даутова // Человек и образование. - 2011. - № 4. - С. 15-19.

14. Володина Л.О., Лихачева О.И. Непрерывное педагогическое образование в классическом университете: к постановке проблемы [Электронный ресурс] / Л.О. Володина, О.И. Лихачева // Мир науки, культуры, образования. - 2022. - № 2(93). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-pedagogicheskoe-obrazovanie-v-klassicheskom-universitete-k-postanovke-problemy>

15. Жукова О.Г., Полетаева Н.М. Научно-методическое обеспечение качества непрерывного образования в области традиционного прикладного искусства [Электронный ресурс] / О.Г. Жукова, Н.М. Полетаева // Традиционное прикладное искусство и образование. - 2020. - № 4(35). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-metodicheskoe-obespechenie-kachestva-nepreryvnogo-obrazovaniya-v-oblasti-traditsionnogo-prikladnogo-iskusstva>

16. Giuffrè L., Ratto S.E. Applicable Quality Models in Higher Education in Argentina. Creative Education.

1. Sadovnichiy V.A. Universities on the way to a new quality of education / V.A. Sadovnichiy // Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical education. - 2009. - № 1. - S. 3-15.

2. Bolotov V.A. On the construction of an all-Russian system for assessing the quality of education / V.A. Bolotov // Questions of education. - 2005. - № 1. - S. 5-10.

3. Panasyuk V.P. Pedagogical system of intraschool management of the quality of the educational process: dis. ...

2013. 4 (10A). P. 29-32. URL: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.410A005/>

17. Subitha G. V. Re-conceptualizing teachers' continuous professional development within a new paradigm of change in the Indian context: an analysis of literature and policy documents [Электронный ресурс]. - 2017. - URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2017.1299029>

18. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования: учебное пособие / В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 2012. - 200 с.

19. Коротков Э.М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов / Э.М. Коротков. - 2-е изд. - М.: Академический Проект, 2007. - 320 с.

20. Матназарова М.Б. Качество образования и факторы, влияющие на профессиональную подготовку педагогических кадров [Электронный ресурс] / М.Б. Матназарова // Современные инновации. - 2018. - № 6(28). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-obrazovaniya-i-factory-vliyayuschie-na-professionalnuyu-podgotovku-pedagogicheskikh-kadrov>

21. Крючкова К.С. Готовность обучающихся в системе непрерывного педагогического образования к виртуальной академической мобильности [Электронный ресурс] / К.С. Крючкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - 2020. - № 1(42). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-obuchayuschih-sya-v-sisteme-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya-k-virtualnoy-akademicheskoy-mobilnosti>

22. Дорофеев А.В. Проф. компетентность как показатель качества образования / А.В. Дорофеев // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - С. 30-33.

23. Трубин Г.А. Профессиональная компетентность специалиста как ресурс обеспечения нового качества профессионального образования / Г.А. Трубин // Вестник КемГУ. - 2011. - № 4(48). - С. 109-113.

24. Обеспечение преемственности результатов непрерывного педагогического образования: коллективная монография; науч. ред. И.Ю. Тарханова. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. - 315 с.

25. Тарханова И.Ю., Харисова И.Г. Методология обеспечения преемственности результатов различных уровней профессионального педагогического образования / И.Ю. Тарханова, И.Г. Харисова // Человек и образование. - 2021. - № 4(69). - С. 90-102.

References:

Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / Panasyuk Vasily Petrovich. - St. Petersburg, 1998. - 460 p.

4. Nizhegorodtseva N.V. The main results of the interregional round table on the topic: "Crisis of education and educational crises: myths and reality" / N.V. Nizhegorodtseva // Yaroslavl Psychological Bulletin. - 2022. - Issue. 1(52). - S. 150-152.

5. Quality of education: innovation trends and management: monograph [Electronic resource] / V.P. Panasyuk, N.V. Tretyakov. - Yekaterinburg: Publishing house

Ros. state prof.-ped. un-ta, 2018. - 201 p. - Access mode: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0635-8>

6. Ruzavina E.A. Basic approaches to the definition of the term "quality of higher education" / E.A. Ruzavin // Bulletin of the Mordovian University. - 2011. - № 3. - S. 160-162.

7. Bordovsky G.A., Trapitsyn S.Yu. Methodological approaches to quality management of modern education / G.A. Bordovsky, S.Yu. Trapitsyn // Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts. - 2005. - № 2 (8). - S. 13-28.

8. Filatov S.V., Sukhorukova N. Quality assessment in the model of continuing education / S.V. Filatov, N. Sukhorukova // Higher education in Russia. - 2005. - № 8. - S. 27-36.

9. Kaldybaev S.K., Beishenaliev A.B. The quality of the educational process in the structure of the quality of education / S.K. Kaldybaev, A.B. Beishenaliev // Successes of modern natural sciences. - 2015. - № 7. - S. 90-97.

10. Permyakov O.E. Methodological approaches to the design of systems for assessing the quality of education / O.E. Permyakov // Proceedings of the Tomsk Polytechnic University. - 2005. - Т. 308. - № 4. - S. 221-225.

11. Komeschchuk N.G. Theoretical and methodological foundations of a comprehensive assessment of the quality of the educational system: author. dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / Komeschchuk Nina Gennadievna. - Magnitogorsk. - 2007. - 49 p.

12. Glebova L.N., Kuznetsova M.D., Shadrikov V.D. Monitoring the quality of higher pedagogical education: monograph / L.N. Glebova, M.D. Kuznetsova, V.D. Shadrikov. - M.: Logos. - 2012. - 368 p.

13. Sokolova I.I., Ilyushin L.S., Dautova O.B. Actual problems of developing monitoring of the quality of pedagogical education / I.I. Sokolova, L.S. Ilyushin, O.B. Dautova // Man and education. - 2011. - № 4. - S. 15-19.

14. Volodina L.O., Likhacheva O.I. Continuing Pedagogical Education in a Classical University: Toward a Problem Statement [Electronic resource] / L.O. Volodina, O.I. Likhacheva // World of science, culture, education. - 2022. - № 2(93). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepriyvnoe-pedagogicheskoe-obrazovanie-v-klassicheskom-universitete-k-postanovke-problemy>

15. Zhukova O.G., Poletaeva N.M. Scientific and methodological assurance of the quality of continuous education in the field of traditional applied arts [Electronic resource] / O.G. Zhukova, N.M. Poletaeva // Traditional applied art and education. - 2020. - № 4(35). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-metodicheskoe->

obespechenie-kachestva-nepriyvno-obrazovaniya-v-oblasti-traditsionnogo-prikladnogo-iskusstva

16. Giuffre L., Ratto S. E. Applicable Quality Models in Higher Education in Argentina. creative education. 2013.4(10A). P. 29-32. URL: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.410A005/>

17. Subitha G. V. Re-conceptualizing teachers' continuous professional development within a new paradigm of change in the Indian context: an analysis of literature and policy documents [Electronic resource]. - 2017. - URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2017.1299029>

18. Shadrikov V.D. Quality of pedagogical education: textbook / V.D. Shadrikov. - M.: Logos, 2012. - 200 p.

19. Korotkov E.M. Management of the quality of education: a textbook for universities / E.M. Korotkov. - 2nd ed. - M.: Academic Project, 2007. - 320 p.

20. Matnazarova M.B. The quality of education and factors influencing the professional training of pedagogical personnel [Electronic resource] / M.B. Matnazarova // Modern innovations. - 2018. - № 6(28). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-obrazovaniya-i-factory-vliyayushie-na-professionalnuyu-podgotovku-pedagogicheskikh-kadrov>

21. Kryuchkova K.S. Readiness of students in the system of continuous pedagogical education for virtual academic mobility [Electronic resource] / K.S. Kryuchkova // Scientific support of the personnel development system. - 2020. - No. 1 (42). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-obuchayushih-sya-v-sisteme-nepriyvno-pedagogicheskogo-obrazovaniya-k-virtualnoy-akademicheskoy-mobilnosti>

22. Dorofeev A.V. Prof. competence as an indicator quality of education / A.V. Dorofeev // Higher education in Russia. - 2005. - № 4. - S. 30-33.

23. Trubin G.A. Professional competence of a specialist as a resource for ensuring a new quality of vocational education / G.A. Trubin // Bulletin of the KemGU. - 2011. - № 4 (48). - S. 109-113.

24. Ensuring the continuity of the results of continuous pedagogical education: a collective monograph; scientific ed. I.Yu. Tarkhanov. - Yaroslavl: RIO YAGPU, 2021. - 315 p.

25. Tarkhanova I.Yu., Kharisova I.G. Methodology for ensuring the continuity of the results of various levels of professional pedagogical education / I.Yu. Tarkhanova, I.G. Kharisova // Man and education. - 2021. - № 4(69). - S. 90-102.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования)

Сведения об авторе:

Анимова Нина Петровна (г. Ярославль, Россия), доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной психологии; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», e-mail: vk5@mail.ru

УДК 378.126

Повышение педагогической компетентности преподавателей высшей школы России

Enhancing teaching practice in the higher school institutions of Russia

Видревич М.Б., ФГБОУ «Уральский государственный экономический университет»,
mbv@usue.ru

Первухина И.В., ФГБОУ «Уральский государственный экономический университет»,
ivp@usue.ru

Vidrevich M., Ural State University of Economics, mbv@usue.ru

Pervukhina I., Ural State University of Economics, ivp@usue.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.006

Ключевые слова: высшая школа, повышение качества высшего образования, повышение педагогической квалификации, инновационные подходы в обучении, востребованность выпускников на рынке труда.

Keywords: higher school, enhancing quality of higher education, continuous professional development, innovative approaches to teaching, graduates' employability.

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы педагогической компетентности преподавателей высшей школы. При реформировании системы подготовки/переподготовки профессорско-преподавательского состава можно использовать опыт европейских университетов, который необходимо трансформировать с учетом российской специфики и реалий. Крайне важно, чтобы эта трансформация не привела к потере существенной составляющей, т.к. система перестает работать, если из нее удалить важные звенья. Цель работы – определить проблемы в педагогической подготовке преподавательских кадров высшей школы России и предложить рекомендации для разработки системы её устойчивого функционирования на основе преподавательского опыта лучших университетов Европы и применения современных инновационных подходов к реализации высшего образования. На основании опыта реализации проекта Эразмус+ показано, что результатом переподготовки преподавателей должны стать знание современной педагогической практики и основных системных принципов педагогической культуры, освоение новых подходов к разработке учебных программ и учебных планов, современных методик преподавания, основ психологии. Это даст возможность преподавателю использовать в учебном процессе инновационные стратегии и обновленное содержание, соответствовать изменяющейся учебной среде и даст возможность готовить выпускников, которые будут отвечать потребностям рынка труда.

Abstract. The article overviews the challenges of academic staff pedagogical competence. Reforms in the system of teachers' training / retraining can be based on using best practices of European universities, which should be tailored to Russian specifics and realities. It is extremely important that this transformation does not lead to the loss of the most essential component, as the system stops functioning if important links are removed from it. The purpose of the paper is to identify challenges in the system of continuous professional development in Russian higher education institutions and offer recommendations for its sustainable development based on the teaching experience of the best universities in Europe and the use of modern innovative approaches to the implementation of teaching and learning. The implementation of the Erasmus + project showed that the outcomes of teachers' professional development should be knowledge of modern pedagogical practices and systemic principles of the pedagogical culture, mastering of new approaches to the curriculum design, modern teaching methods, and principles of psychology. This will enable educators to use innovative strategies and updated content in the teaching-learning process, respond to the changing learning environment, and provide an opportunity to prepare graduates who will be in demand and employable in the labor market.

Введение. Конкурентоспособность государства играет ключевую роль в развитии

общества и обеспечивает благополучие его индивидуумов, поэтому задача её повышения

является приоритетной. Конкурентоспособность государства определяется его способностью предложить товары и услуги, а также институты и механизмы их развития, отвечающие международным стандартам, требованиям и ожиданиям [1], и зависит от природного и человеческого потенциала [2]. В современных реалиях именно человеческий потенциал, включающий такие компоненты как компетентность работника, уровень его образования, творческие возможности индивида, условия для их использования и воплощения, является основным фактором экономического развития [3, с.258-265.], определяющим его направление и динамику [4], генератором стоимости и инструментом привлечения инвестиций.

Модернизация системы высшего образования в России направлена на решение именно перечисленных выше проблем. Центральной фигурой при этом должен стать преподаватель, так как его профессиональные (методические, педагогические, психологические) компетенции, личностные качества являются одним из основных факторов, обеспечивающих качество образования.

Необходимость реформирования системы подготовки/ переподготовки профессорско-преподавательского состава (ППС) для российского высшего образования (ВО) связана в первую очередь с реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС) 3++, в которых кардинально изменены ориентиры отечественной системы образования со знаний, умений и навыков на компетенции (способность на основе умения, знаний и практического опыта успешно решать профессиональные задачи). Более того, высококачественная профессиональная подача материала является необходимым условием качественного ВО и конкурентоспособности вуза. Законодательство в сфере образования России требует, чтобы преподаватели, у которых отсутствует педагогическое образование, повышали квалификацию по теории и практике преподавания, включая передовые методы обучения и педагогику. Эффективное обучение и повышение квалификации (ПК) позволяет преподавателям адаптироваться к динамичным изменениям в высшем образовании и справляться с различными возникающими социально-экономическими условиями (например, пандемия COVID-19).

При реформировании системы подготовки/переподготовки ППС целесообразно

использовать опыт европейских университетов, который необходимо трансформировать с учетом российской специфики и реалий. Крайне важно, чтобы это не привело к потере сущностной составляющей, т.к. система перестает работать, если из нее удалить важные звенья.

Цель настоящей работы – определить проблемы в педагогической подготовке преподавательских кадров высшей школы России и предложить рекомендации для разработки системы её устойчивого функционирования на основе преподавательского опыта лучшего международного опыта и применения современных инновационных подходов к реализации высшего образования.

Методология исследования.

Методологическая база основана на системном подходе, включающем общенаучные методы (дедукция, индукция, обобщение, сравнительный анализ и др.). Также использована интегрированная исследовательская модель, основанная на междисциплинарном подходе. Принимается во внимание взаимное влияние институциональной реформы высшего образования (макроуровень) и индивидуально-педагогического подхода преподавателя к процессу преподавания и обучения (микроуровень).

Результаты исследования. Мониторинг деятельности преподавателей вузов [5] выявил недооценку ими значимости методической подготовки и владения педагогическими технологиями, низкий уровень знаний по психологии студентов. Ранее нами [6] было показано, что ППС вузов чаще всего не имеет специальной педагогической и психологической подготовки, или она была получена давно. Молодые преподаватели – это, как правило, собственные выпускники, не имеют педагогического образования, поэтому на этапе профессиональной адаптации они сталкиваются со значительными трудностями, продолжают играть уже устаревшую роль транслятора знаний, следуя той модели, к которой привыкли, будучи студентами. В федеральных государственных образовательных стандартах последнего поколения 3++ выдвигается требование привлечения к учебному процессу специалистов-практиков, которые, как правило, также не имеют педагогических компетенций.

Научно-методические подходы решения проблемы формирования профессиональной педагогической компетентности преподавательского состава вуза, не имеющих базового педагогического образования, достаточно подробно отражены в отечественной

литературе [7-9], однако вузовские реалии сегодня существенно отличаются от «красивой картинки». Несмотря на то, что университеты предлагают различные формы и виды повышения квалификации преподавателей, подход к повышению педагогического мастерства зачастую достаточно формален и сводится либо к чисто педагогическим проблемам, либо к рассмотрению инновационных образовательных технологий без обсуждения вопроса о том, что именно дает их использование для формирования результатов обучения.

Ответственность преподавателя состоит в том, чтобы предоставить студентам некоторые знания, сформировать компетенции и использовать для этого соответствующие методы обучения, а также дать студентам возможность развивать свои способности и навыки, которые могут быть полезны в будущем.

Преподаватели должны уметь формировать компетенции будущего, такие как:

- способность мотивировать студентов к приобретению навыков критического мышления, решения проблем и принятия решений;
- использование партисипативных форм обучения;
- ведение групповой работы;
- проведение эффективных презентаций;
- использование технологий электронного обучения;
- поиск и анализ современных ресурсов и разработка учебных материалов на их основе;
- построение индивидуальных исследовательских траекторий для магистрантов и докторантов:
- умение разрешать конфликты;
- развитие лидерских качеств, навыков самоменеджмента, межкультурной коммуникации.

Изменение ориентиров отечественной системы образования на формирование результатов обучения, которые в отечественных регламентирующих документах называются компетенциями, требует от преподавателя не только широкого использования активных и, в первую очередь, интерактивных форм обучения, ориентированных на активность студентов и взаимодействие с преподавателем и друг с другом, а содержания образования, которое будет обеспечивать формирование этих результатов; педагогов, которые будут способны обеспечить формирование результатов обучения; использования методов преподавания, обучения и оценивания, адекватных образовательным результатам. В частности, это могут быть мастер-

классы, ситуационный анализ, деловые и ролевые игры, мозговой штурм, круглый стол и др. [10]. Они содействуют эффективному усвоению учебных материалов, формируют модели поведения, обеспечивают высокую мотивацию, командный дух и свободу слова, стимулируют интерес к профессии. Главное – это то, чтобы технологии не были только ради самих технологий. Роль преподавателя при этом существенно меняется. Он выступает в роли организатора процесса, фасилитатора, генератора инициативы студентов (преподавание). К сожалению, в большинстве российских вузов, за редким исключением ведущих высокорейтинговых университетов, например, потенциал информационно-коммуникационных технологий в области преподавания и обучения в значительной степени не реализован в силу того, что существует значительный разрыв между институциональными стратегическими амбициями о внедрении электронного обучения и реальностью, с которой сталкиваются преподаватели. Более того, отсутствие интеграции на уровне учебной программы означает, что информационно-коммуникационные технологии являются всего лишь дополнением курса [11].

Следовательно, современный преподаватель в совершенстве должен владеть:

- компетентностно-ориентированным подходом образования, результатом которого является не сумма знаний, а способности к обучению и действиям в различных проблемных ситуациях;
- интерактивными методами обучения, адекватно используемыми для достижения определенных результатов обучения, и ориентированными на широкое взаимодействие студентов как с преподавателем, так и друг с другом;
- умением работать со студентами в рамках индивидуального учебного плана.

А это означает, что он должен быть как предметным специалистом, чтобы иметь базу для качественной передачи студенту образовательного контента, так и владеть современными подходами по формированию компетенций выпускника, которые будут обеспечивать его востребованность на рынке труда. Все это может быть достигнуто путем модернизации системы повышения квалификации преподавателей вузов и введением в нее достаточно объемной педагогической и психологической составляющих

Критерием оценки эффективности системы повышения педагогической подготовки является

положительная динамика развития профессиональной компетентности педагога. Отсюда вытекает необходимость использования форм повышения квалификации, ориентированных не на процесс и объем, а на результат, максимально эффективных, мобильных, быстро реагирующих на потребности образования [12].

Задача формирования у преподавателя устойчивой мотивации повышения педагогической подготовки может быть решена реализацией возможности определения самим слушателем своих профессиональных проблем, содержания процесса и методов переподготовки, её комфортным графиком.

Базой компетентностно-ориентированных форм повышения квалификации педагога должны стать образовательные программы различной направленности, составленные по модульному принципу. Подобный подход позволяет оперативно менять содержание образовательных программ в соответствии с изменениями, происходящими в науке, профессионально-педагогической деятельности, внедрять пионерские методы и технологии обучения. Конструирование программ из вариативных модулей при наличии накопительной системы позволяет переходить на более высокий уровень их освоения.

На наш взгляд, в крупных университетах, целесообразно сосредоточить работу по непрерывному повышению педагогического уровня профессорско-преподавательского состава университета в специализированном Центре подготовки и обучения (ЦПО), созданных на основе передовых практик и методиках преподавания, педагогической психологии.

Основные задачи ЦПО – создание комфортной среды обучения для профессионального развития профессорско-преподавательского состава, педагогическая подготовка аспирантов и магистрантов, которым необходима преподавательская практика, внедрение образовательных и педагогических стратегий, поддержание инновационных методов и изменений в преподавании и обучении и, как следствие, повышение качества образования в рамках всего университета.

Основой работы ЦПО будут:

Дидактическое пособие для поставщиков педагогических услуг, содержащее обзор наиболее важных типов современных дидактических стратегий обучения, их генезиса с предметно-прикладными примерами применения, набор профессиональных руководств, новых инструментов обучения, методологий и

педагогических подходов, включая результаты обучения, практику и смешанные курсы.

Модульные учебные программы повышения педагогической квалификации, основанные на современных научных подходах, и нацеленные на профессиональное развитие преподавателей высшей школы, освоение которых позволит преподавателям систематически улучшать свои педагогические компетенции и повысит рейтинг образовательных технологий.

Результатом переподготовки преподавателя должны стать знание современной педагогической практики и основных системных принципов педагогической культуры, освоение новых подходов к разработке учебных программ и учебных планов, современных методик преподавания, обучения и оценивания; основ психологии. Это даст возможность преподавателю использовать в учебном процессе инновационные стратегии и обновленное содержание, соответствовать изменяющейся учебной среде и, как следствие, готовить выпускников, которые будут отвечать потребностям рынка труда.

Большую роль в этом процессе сыграл проект Эразмус+ ENTEP «Повышение педагогической квалификации преподавателей вузов», в рамках которого была разработана и внедрена стройная система повышения педагогической квалификации преподавателей вузов [13]. Реализованный в 2017–2021 гг. проект, был направлен на налаживание сотрудничества и обмен передовым опытом преподавания между европейскими, российскими и китайскими университетами с целью модернизации вузов стран-партнеров программы Erasmus+. Основная цель проекта – создать систему устойчивого профессионального развития преподавателей высшей школы стран-партнеров, основанную на лучших педагогических практиках стран-участниц программы Erasmus+ и оснащенную современными инновационными методиками обучения и педагогическими подходами.

Одним из результатов реализации проекта ENTEP для Уральского государственного экономического университета (УрГЭУ) стало как раз создание Центра повышения педагогической квалификации преподавателей (Центр). Командой Центра разработаны модули и содержание программ повышения квалификации преподавателей (ПППК) и проведена их апробация.

Остановимся подробнее на разработанной и внедрённой в вузе современной модульной учебной программе. Программа состоит из семи модулей.

Целью программы является обеспечение преподавателей методологической поддержкой и дидактическими материалами обучения и последующего применения, а также вооружение преподавателей самыми современными подходами и технологиями преподавания, обучения и оценивания.

Чтобы адаптироваться к изменяющейся учебной среде, преподаватели университетов смогут применять современные принципы педагогики, для разработки учебных планов и программ, основанных на результатах обучения, современных методологий и психологию. Это даст возможность готовить специалистов, которые будут соответствовать потребностям рынка труда.

Для достижения целей программы решены следующие академические задачи:

Задача 1: определить роль федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в организации и реализации обучения в российских вузах.

Задача 2: определить роль профессионального сообщества в подготовке востребованных рынком труда выпускников.

Задача 3: изучить элементы обеспечения качества образования и варианты их реализации в образовательных стандартах.

Задача 4: реализовать подход к преподаванию, обучению и оцениванию, основанный на результатах обучения (компетентностный подход).

Задача 5: согласовать содержание учебной программы с целями и задачами и философией обучения.

Задача 6: ознакомить преподавателей с принципами обучения, основанного на исследованиях.

Задача 7: вооружить преподавателей инструментами для интеграции преподавания, основанного на исследованиях, в процесс преподавания и обучения.

Задача 8: вооружить слушателей разнообразными инструментами оценивания и различными формами обратной связи.

Задача 9: научить ППС использованию партисипативных форм обучения.

Задача 10: изучить возможности активного вовлечения студентов процесс обучения.

Перечисленные задачи были реализованы модулях ПППК.

Модуль 1. Образовательные стандарты и качество образования:

- роль государственных образовательных стандартов в разработке образовательных программ: федеральных образовательных

стандартов, профессиональных стандартов и других нормативных документов, содержащих требования к качеству образовательных программ;

- роль профессиональных сообществ в разработке и обеспечении стандартов качества образования.

Модуль 2. Результаты обучения как основа для разработки программы:

- принципы и правила разработки учебного плана (последовательности модулей);

- структура образовательной программы.

Модуль 3. Результаты обучения как основа для разработки модуля (программы дисциплины):

- значение модуля (дисциплины) в структуре программы;

- принципы и правила разработки модуля (дисциплины) во взаимосвязи с другими модулями (дисциплинами) образовательной программы;

- описание модуля для ознакомления с ним студентов.

Модуль 4. Современные технологии преподавания и обучения, оценивание результатов обучения и обратная связь:

- результаты обучения как основа для преподавания, обучения и оценивания;

- технологии обучения;

- методы оценивания;

- обоснование шкал оценивания;

- обратная связь (групповая и индивидуальная).

Модуль 5. Преподавание и обучение, основанные на исследованиях:

- принципы и методы;

- вовлечение студентов в исследования.

Модуль 6. Поддержка, вовлечение и мотивация студентов:

- способы вовлечения и мотивации студентов на занятиях;

- способы вовлечения и мотивации студентов во время самостоятельной работы;

- виды поддержки интереса студентов к обучению и особенности их применения.

Модуль 7. Самооценка, оценка качества программ и модулей, улучшение качества преподавания:

- техники самооценки;

- оценка студентов;

- критерии оценки качества программы, модуля, курса;

- как улучшить преподавание на основании результатов самооценки и оценки студентов.

В УрГЭУ в рамках проекта ENTEP был создан Центр повышения педагогической

квалификации педагогов и реализована программа повышения квалификации в разных вариантах. Преподаватели имели возможность накапливать модули и получать документы об образовании различного качества, в зависимости от количества изученных модулей. Всего в программе участвовало более 200 педагогов УрГЭУ и других вузов Екатеринбурга и партнерских университетов Узбекистана и Казахстана.

В процессе проведения реализации программы проводился регулярный мониторинг эффективности обучения преподавателей путем анкетирования. По результатам анкетирования 210 участников можно заключить:

- от 75 до 98% педагогов (в зависимости от модуля) считают тренинг полезным; выбор тем актуальным и удовлетворяющим их потребности.

- 95% преподавателей оценили разработанные учебные материалы как очень полезные. Так, наибольший интерес вызвали такие темы, как обзор электронных инструментов поддержания интерактивности во время обучения онлайн; подробная постановка проблем межкультурного и инклюзивного образования: региональные университеты в России только начинают сталкиваться с такими вопросами, поэтому это было оценено как определенная работа на опережение. Из рассмотренных техник наибольший интерес вызвало использование программы Slido (slido.com).

- 20% сразу по окончании программы применили результаты на практике. Особенно это относилось к проверке восприятия информации во время семинаров, мотивированию, вовлечению аудитории и удержанию ее внимания; было отмечено, что информация воспринимается гораздо легче, если слушатели участвуют в ее создании.

- 82% участников отметили, что несомненным достоинством проведенного курса обучения стало обсуждение опыта работы во время пандемии. Отмечена важность не только технических моментов организации процесса обучения, но и психологических – понимания того, что с аналогичными проблемами столкнулись преподаватели из других стран: поддержка друг друга делает работу с этими проблемами гораздо легче.

Однако 15% опрошенных участников отметили, что программа повышения квалификации должна быть еще более ориентированной на практику, с большим количеством мастер-классов и тренингов, чтобы иметь возможность применять изученные техники в реальных условиях контактной работы.

Заключение. Разработка и внедрение инновационной для российской системы ВО системы повышения педагогической квалификации преподавателей вузов являются инновационными для России, а в особенности для региональных вузов. Предложенная система впервые позволила сформировать компетенции преподавателя, связанные с осознанным применением ФГОС последнего поколения на практике. Так, руководство университета и преподаватели поняли, каким образом обеспечивается качество образования и востребованность выпускников на рынке труда (в частности, применение адекватных результатам обучения содержания, методов преподавания, обучения и оценивания, технологий, мотивирования и вовлеченности студентов, использования современных подходов и т.п.).

Авторами настоящей работы не только была разработана программа ПК, но перед европейскими партнерами, которые участвовали в ее реализации, была поставлена развернутая задача, связанная с потребностями конкретно региональных вузов; составлены опросники и проведен анализ откликов участников программы. Также в рамках реализации проекта ENTEP авторы статьи принимали участие в разработке методического руководства для преподавателей.

Результаты проведенного исследования станут базой для дальнейшего развития системы ПК в УрГЭУ. Так, в 2022–2023 учебном году планируется:

- обучение новых преподавателей и преподавателей магистерской программы 2022–2023 учебного года на английском языке (примерно 20 – 25 человек в год).

- Подготовка молодых преподавателей, в том числе и других вузов города Екатеринбурга (примерно 20 человек в год).

- Обучение преподавателей в университетах-партнерах Узбекистана и Беларуси (примерно 20 – 40 человек).

- Изучение рынка профессиональной подготовки и повышения педагогической квалификации в бывших советских республиках.

- Включение модулей по педагогике и психологии в магистерские программы УрГЭУ (в рамках профильных курсов и практик): количество обучающихся определяется учебным планом, но не менее 40 человек в год).

- Включение модулей по педагогике и психологии в аспирантские программы УрГЭУ (3 – 5 человек в год).

Также предполагается работа Центра по вовлечению студентов:

– Совместно со Студенческим научным обществом поиск талантливых студентов 1 – 2 курсов, планирующих продолжить обучение в магистратуре и аспирантуре.

– Работа со студентами старших курсов бакалавриата: за каждым студентом закрепляется научный руководитель (тьютор) из состава сотрудников центра. Тьютор помогает студенту в планировании и подготовке научных публикаций и заявок на гранты (3 студента).

– Разработка и реализация единого модуля по академическим исследованиям для магистрантов; по психологии и педагогике – для аспирантов с упором на практическое применение методов и приемов обучения.

– Разработка нового специализированного модуля: «Консультирование студентов по

вопросам научной работы и исследовательской практики» (на основе опыта немецких и британских партнеров).

Таким образом, на основании опыта реализации проекта Эразмус+ показано, что результатом переподготовки преподавателей должны стать знание современной педагогической практики и основных системных принципов педагогической культуры, освоение новых подходов к разработке учебных программ и учебных планов, современных методик преподавания, обучения и оценивания, основ психологии. Это даст возможность преподавателю использовать в учебном процессе инновационные стратегии и обновленное содержание, соответствовать изменяющейся учебной среде и готовить выпускников, которые будут отвечать потребностям рынка труда.

Литература:

1. Глобальная конкурентоспособность российского образования. Материалы для дискуссии / И.В. Абанкина [и др.]. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 112 с.
2. Степуть А. От чего зависит конкурентоспособность персонала? / А. Степуть // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2008. – № 2. – С. 71-77.
3. Карьерный рост: транснациональные диалоги об управлении персоналом и развитии рынка труда: сб. науч. ст.; под ред. А.Н. Крылова, К.Ю. Бёнокст. – Бремен, М.: НИБ, 2007. – 324 с.
4. Сухорукова Д.В. Конкурентоспособность российских вузов [Электронный ресурс] / Д.В. Сухорукова // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 3. – Режим доступа: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=17178>
5. Резник С.Д. Профессиональные компетенции преподавателя современного университета: механизмы управления формированием и развитием [Электронный ресурс] / С.Д. Резник, О.А. Вдовина // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2017. – № 1. – С. 67-83. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kompetentsii-prepodavatelya-sovremennogo-universiteta-mehanizmy-upravleniya-formirovaniem-i-razvitiem>
6. Wise N. Changing the role of the Russian university teacher: The route to sustainable education [Электронный ресурс] / N. Wise, M. Vidrevich, I. Pervukhina // E3S Web of Conferences, 2020. – Vol. 208. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202020809003>
7. Савищева Т.В. Технология педагогического сопровождения профессиональной адаптации начинающих преподавателей вуза, не имеющих базового педагогического образования / Т.В. Савищева // Инновационная наука. – 2015. – № 12-2. – С. 261-262.
8. Караванов А.А. Педагогические условия совершенствования психолого-педагогической подготовки [Электронный ресурс] / А.А. Караванов, М.Н. Машин // Территория науки. – 2016. – № 1. – С. 36-42. – Режим доступа: <http://vepi.ru/upload/iblock/652/652dd02a24da52b1498873549a8d2fe3.PDF>
9. Желудова А.Н. Формирование педагогической компетенции в рамках профессиональный стандарт "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" [Электронный ресурс] / А.Н. Желудова, О.В. Полякова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2018. – Т.6. - № 1(20). – С. 41-54. – Режим доступа: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=299>
10. Интерактивные методы обучения в высшей школе [Электронный ресурс] / Л.И. Тимошенко, Р.А. Кудрявцев, В.А. Тарасов, А.О. Малофеев // Философия права. - 2015. - № 2(69). – С. 53-56. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyye-metody-obucheniya-v-vysshey-shkole>
11. Видревич М.Б. Адаптация российской высшей школы к реалиям наукоёмкой и высокотехнологической экономики: проблемы и пути их преодоления / М.Б. Видревич // Россия: тенденции и перспективы развития: Ежегодник / Материалы XIX Национальной научной конференции с международным участием, Москва, 18–19 декабря 2019 года; отв. ред. В.И. Герасимов. – М.: ИНИОН РАН, 2020. – С. 538-543.
12. Реализация компетентностного подхода в системе повышения квалификации работников образования [Электронный ресурс] / О.И. Мезенцева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2(69). – С. 238-239. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya>

kompetentnostno-podhoda-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-rabotnikov-obrazovaniya

13. Capacity Building Project ENTEP [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://entep-tudresden.de>

References:

1. Global competitiveness of Russian education. Materials for discussion / I.V. Abankina [i dr.]. - M.: NRU HSE, 2018. - 112 p.

2. Stepus A. What determines the competitiveness of personnel? / A. Stepus // Personnel officer. Personnel management. - 2008. - № 2. - S. 71-77.

3. Career growth: transnational dialogues on personnel management and labor market development: Sat. scientific Art.; ed. A.N. Krylova, K.Yu. Byonkost. – Bremen, M.: NIB, 2007. – 324 p.

4. Sukhorukova D.V. Competitiveness of Russian universities [Electronic resource] / D.V. Sukhorukova // International Student Scientific Bulletin. - 2017. - № 3. - Access mode: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=17178>

5. Reznik S.D. Professional competencies of a teacher of a modern university: mechanisms for managing the formation and development [Electronic resource] / S.D. Reznik, O.A. Vdovina // Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical education. - 2017. - № 1. - S. 67-83. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kompetentsii-prepodavatelya-sovremennogo-universiteta-mehanizmy-upravleniya-formirovaniem-i-razvitiem>

6. Wise N. Changing the role of the Russian university teacher: The route to sustainable education [Electronic resource] / N. Wise, M. Vidrevich, I. Pervukhina // E3S Web of Conferences, 2020. – Vol. 208 – Access Mode: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202020809003>

7. Savishcheva T.V. Technology of pedagogical support of professional adaptation of novice university teachers who do not have a basic pedagogical education / T.V. Savishcheva // Innovative science. - 2015. - № 12-2. - S. 261-262.

8. Karavanov A.A. Pedagogical conditions for enhancing psychological and pedagogical training

[Electronic resource] / A.A. Karavanov, M.N. Mashin // Territory of Science. - 2016. - № 1. - P. 36-42. - Access mode: <http://vepi.ru/upload/iblock/652/652dd02a24da52b1498873549a8d2fe3.PDF>

9. Zheludova A.N. Formation of pedagogical competence within the framework of the professional standard "Teacher of vocational training, vocational education and additional professional education" [Electronic resource] / A.N. Zheludova, O.V. Polyakova // Personality in a changing world: health, adaptation, development. - 2018. - V.6. - № 1(20). - S. 41-54. – Access mode: <http://humjournal.rzgm.ru/art&cid=299>

10. Interactive teaching methods in higher education [Electronic resource] / L.I. Timoshenko, R.A. Kudryavtsev, V.A. Tarasov, A.O. Malofey // Philosophy of Law. - 2015. - № 2 (69). - S. 53-56. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-v-vysshey-shkole>

11. Vidrevich M.B. Adaptation of Russian higher education to the realities of a science-intensive and high-tech economy: problems and ways to overcome them / M.B. Vidrevich // Russia: trends and development prospects: Yearbook / Proceedings of the XIX National Scientific Conference with International Participation, Moscow, December 18–19, 2019; resp. ed. IN AND. Gerasimov. - M.: INION RAN, 2020. - S. 538-543.

12. Implementation of the competency-based approach in the system of advanced training of educators [Electronic resource] / O.I. Mezentseva // World of science, culture, education. - 2018. - № 2 (69). – S. 238-239. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnostno-podhoda-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-rabotnikov-obrazovaniya>

13. Capacity Building Project ENTEP [Electronic resource]. – Access mode: <https://entep-tudresden.de>

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (13.00.08 – Теория и методика профессионального образования)

Сведения об авторах:

Видревич Марина Борисовна (г. Екатеринбург, Россия), кандидат химических наук, доцент, кафедра государственного и муниципального управления, Уральский государственный экономический университет, e-mail: mbv@usue.ru

Первухина Ирина Витальевна (г. Екатеринбург, Россия), магистр гуманитарных наук (США), доцент, старший преподаватель кафедры делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет, профессор Российской Академии Естествознания, e-mail: ivr@usue.ru

УДК 378.4

Исследование ролевых функций педагога как основы содержания цифровой коммуникационной компетенции

Study of the teacher's role functions as the digital communication competence content basis

Грунис М.Л., *Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Max0108@yandex.ru*

Grunis M., *Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, Max0108@yandex.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.007

Ключевые слова: информационная образовательная среда, цифровой след, информационно-средовые ролевые функции педагога, цифровая коммуникационная компетенция, цифровой инструментарий.

Keywords: information educational environment, digital footprint, information and educational role functions of the teacher, digital communication competence, digital tools.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена развитием образовательного цифрового пространства и нарастающим потоке информации, составляющей цифровой след. Мониторинг и анализ цифрового следа образовательных взаимодействий на основе применения цифрового инструментария позволяет организовывать образовательный процесс, направленный на развитие информационно-средовых ролевых функций, составляющих основу цифровой коммуникационной компетенции будущего педагога. Целью данной статьи является обоснование инновационной образовательной стратегии, нацеленной на развитие ролевых функций будущего педагога, на основе выбора и апробации методологических ориентиров подготовки педагогической общественности к освоению новых ролевых функций, состоящих в освоении инструментально-исполнительской, экспертно-аналитической и проектно-конструкторской деятельности в сфере соответствующего педагогического интеллектуального инструментария обработки цифрового следа. Авторами поднята проблема преодоления разрыва между достаточно большим объемом данных о взаимодействиях различных субъектов образовательной среды, оставивших цифровой след и отсутствием у студентов опыта оценки такого рода взаимодействий на основе аналитического инструментария. Диагностические процедуры эксперимента базируются на анализе совместно созданной магистрантами информации, отражающей их позицию и вклад в обеспечение трансформации сетевых образовательных взаимодействий. Выявлен адаптационный потенциал предложенного научно-методического обеспечения формирования и развития ролевых функций на основе взаимодействий студентов. Определена и методически обоснована прототипная система цифровых аналитических инструментов, а также предложен комплекс документов для адаптации будущих педагогов к цифровой образовательной среде. Исследование показало практическую значимость рассматриваемых методологических ориентиров и требований, положенных в основу методического обеспечения, нацеленного на введение в реальное образование интеллектуального аналитического инструментария цифрового следа сетевых образовательных взаимодействий.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the development of the educational digital space and the growing flow of information constituting a digital footprint. Monitoring and analysis of the digital footprint of educational interactions based on the use of digital tools allows organizing an educational process aimed at the development of information and environmental role functions that form the basis of the digital communication competence of the future teacher. The purpose of this article is to substantiate an innovative educational strategy aimed at the development of role functions of the future teacher, based on the selection and testing of methodological guidelines for preparing the pedagogical community for the development of new role functions consisting in the development of instrumental-performing, expert-analytical and design activities in the field of appropriate pedagogical intellectual tools for processing the digital footprint. The authors raise the problem of bridging the gap between a sufficiently large amount of data on the interactions of various subjects of the educational environment which left a digital trace and the lack of students' experience in assessing such interactions on the basis of analytical tools.

Diagnostic procedures of the experiment are based on the analysis of information jointly created by undergraduates, reflecting their position and contribution to ensuring the transformation of network educational interactions. The adaptive potential of the proposed scientific and methodological support for the formation and development of role functions based on student interactions is revealed. A prototype system of digital analytical tools has been defined and methodically substantiated and a set of documents for the adaptation of future teachers to the digital educational environment has been proposed. The study showed the practical significance of the considered methodological guidelines and requirements underlying methodological support aimed at introducing into real education the intellectual analytical tools of the digital footprint of network educational interactions.

Введение. Развитие образовательного цифрового пространства сопровождается фиксацией нарастающего потока разнородной информации, составляющей совокупный цифровой след. Обработка накапливаемой информации может дать дополнительные сведения о ходе и результативности образовательного процесса и особенностях его субъектов.

Возможности использования цифрового следа требует научного осмысления возникающих преимуществ и угроз сетевых образовательных взаимодействий. Ситуация осложнена противоречиями между динамичностью цифровых сервисов информационного пространства и инерционностью исторически сложившейся системы образования, передающей будущим поколениям устоявшиеся и проверенные временем истины.

Круг решаемых проблем включает не только пути и способы сетевых образовательных взаимодействий, но и педагогические проблемы обеспечения педагогической и социальной целесообразности выбранного пути, личностной безопасности субъектов образовательного процесса, гарантий сохранения этических и гуманистических норм и ценностей при обработке цифрового следа.

Все это обеспечивают механизмы безопасного использования, адекватной экспертизы, а также создания интеллектуального аналитического инструментария цифрового следа сетевых образовательных взаимодействий.

Реализацию обозначенных механизмов в структуре методического обеспечения трансформации сетевых взаимодействий в сфере освоения соответствующего педагогического интеллектуального инструментария обработки цифрового следа образовательных взаимодействий реализуют следующие модули: а) освоения инструментально-исполнительской, б) экспертно-аналитической и в) проектно-конструкторской деятельности.

Актуальность разработки и экспериментальной апробации методического обеспечения развития цифровой коммуникационной компетенции педагогов на основе ролевых функций состоит в опережающей

подготовке педагогов, готовых управлять образовательным процессом в условиях современного цифрового пространства.

Целью данной статьи является обоснование инновационной образовательной стратегии, нацеленной на развитие ролевых функций будущего педагога как основы содержания цифровой коммуникационной компетенции, реализуемой на базе предлагаемого методического обеспечения обеспечивающего анализа цифрового следа.

Данная цель раскрывается в выборе и апробации методологических ориентиров подготовки педагогической общественности к освоению новых ролевых функций, состоящих в освоении инструментально-исполнительской, экспертно-аналитической и проектно-конструкторской деятельности в сфере соответствующего педагогического интеллектуального инструментария обработки цифрового следа.

Проблемы использования и роль современных цифровых технологий, преобразующих информационную образовательную среду обсуждаются в книге Уварова А.Ю. [9].

Выявленный набор трудовых функций педагога, методика оценивания персонального цифрового следа, а также формирующая и мотивирующая функции учебного оценивания представлены в исследовании Блинова В.И. [1].

Методологические основы обеспечения дистанционного образовательного процесса средствами цифровых технологий раскрыты в работе Ревунова С.В., где акцент делается на анализе цифрового следа, фиксируемого в приложении Microsoft Teams [7].

Общий обзор и методические рекомендации по использованию некоторых цифровых инструментов даны в книге Панюковой С.В. [6].

Вопросы информационной безопасности личности и защиты персональных данных в современной открытой цифровой среде раскрыты в исследованиях Сиротского А.А. [8].

Перспективы использования цифрового следа в образовательном и научном процессах и осуществления выбора цифрового инструмента

представлены в трудах Вайндорф-Сысоевой М.Е. и Пчеляковой В.В. [2].

В зарубежной практике, как было отмечено в работах Н. Аднана, современный педагогический дизайн не отвечает вызовам нового времени и необходимо применение информационных принципов и инструментов информационной сферы в педагогике [10]. Возможности управления собственным развитием на основе анализа цифрового следа представлены в работах Н. Осборна, Л. Конелли [11].

Организация взаимодействий для развития ролевых функций осуществлялась на основе системного подхода в педагогике, концептуальные основы которого изложены в работе Леднева В.С. [5].

Для развития ролевых функций педагога адекватных актуальным условиям среды использовался интеграционный потенциал информационно-средового подхода и методические особенности подготовки педагогов к деятельности в информационной среде, изложенные в трудах Кириловой Г.И. и Власовой В.К. [3;4].

Достижение поставленной цели рассматривается в данной статье как поэтапный процесс теоретико-экспериментального обоснования названной инновационной образовательной стратегии и описывается в методологических ориентирах организации деятельности будущего преподавателя:

а) выявление ведущих трендов и опорных операций в исполнительской деятельности, способствующих формированию целостного представления о перспективных сценариях обработки цифрового следа и используемых инструментах, предоставляющих возможности исполнения инструментально-исполнительской ролевой функции, объединяющей деятельность педагога в профессиональной, коммуникативной и информационной сферах;

б) гарантированная защита персональных данных в составе анализируемого цифрового следа, обеспечиваемая рефлексивной и экспертной деятельностью в структуре сетевых образовательных взаимодействий;

в) дифференцированный подход к организации опытно-конструкторской деятельности по совершенствованию аналитического инструментария обработки цифрового следа, применяемого в педагогической практике.

В процессе освоения новых ролевых функций как основы содержания цифровой коммуникационной компетенции будущего педагога, определен ряд проблем и намечены

методологические ориентиры их поэтапного преодоления. Они состоят в следующем:

– динамический характер реализации инновационных путей и способов сетевых образовательных взаимодействий и отставание методической оснастки для их оперативного выбора. Образовательная стратегия её решения состоит в отслеживании развития социума и саморазвития личности, в подготовке будущих педагогов как пользователей аналитического инструментария, взаимодействующих с обучающимися, заказчиками и организаторами системы образования и готовых к выявлению первостепенных проблем, характеризующихся готовностью их решению;

– слабая проработка экспертного инструментального обоснования педагогической и социальной целесообразности выбранного пути анализа цифрового следа. Соответствующая образовательная стратегия ориентирована подготовку студентов как экспертов впоследствии, анализирующих целесообразность использования инструментария с учетом преемственности, гарантирующей сохранения этических и гуманистических норм и ценностей при обработке цифрового следа;

– отсутствие опыта и стратегических ориентиров параллельного создания и освоения интеллектуального инструментария, нацеленного на проектирование и организацию образовательных взаимодействий в информационной среде, с учетом мониторинга и анализа цифрового следа сетевых образовательных взаимодействий. Образовательная стратегия её решения состоит в подготовке будущих педагогов к постановке задач по усовершенствованию и разработке интеллектуально-аналитических инструментов.

Материалы и методы исследования. Экспериментальное исследование было проведено в процессе подготовки магистрантов педагогического образования в 2016/2017 и 2019/2020 гг. В результате эксперимента выработано методическое обеспечение, призванное обеспечить эффективную деятельность магистрантов на основе анализа цифрового следа взаимодействий в образовательной среде.

Наш подход состоит в организации продуктивных и позитивных учебных взаимодействий на управляемой ведущим преподавателем основе в среде из специально подобранных ресурсов и условий. При этом опыт освоения отдельных ролевых функций, распространяется по цепочкам контактирующих магистрантов, решающих общие задачи в совместной деятельности.

Отметим факторы, повышающие эффективность сетевых образовательных взаимодействий участвующих в эксперименте магистрантов педагогического направления:

- наличие базовой подготовки по уровню педагогического образования, способствующего использованию методически выверенных приемов взаимного общения;
- наличие педагогической ориентации и личностного выбора образовательной деятельности, активного желания делиться освоенными знаниями и функциями со своим профессиональным окружением;
- сложившееся понимание перспектив развития цифрового пространства;
- четко выраженное желание преподавателя сохранить свой авторитет перед будущими учениками, имеющими определенные природно-возрастные преимущества в освоении информационных инструментов.

Диагностические процедуры эксперимента базируются на анализе совместно созданной магистрантами информации, отражающей их позицию и вклад в обеспечение трансформации сетевых образовательных взаимодействий. В составе цифрового следа, оставленного в сетевых образовательных взаимодействиях, был выделен и проанализирован наиболее часто используемый контент. Цифровой след представляет собой информацию пользователя, собранную в ходе сетевых образовательных взаимодействий, при работе в различных компьютерных приложениях, накопленных в процессе изучения каждого из модулей, в коллективной, самостоятельной и

творческой работе. Например, для участия в интернет форумах – это совокупность заявленных тем, наборы сообщений и комментарии к ним; для подготовки совместных документов, студенческих презентаций, видео и сайтов – это вклад каждого участника, отзывы и замечания к разработкам преподавателей и сокурсников; для опросных форм, в том числе инициированные будущими педагогами – это предложенные каждым вопросы, данные ответы, способы их оценивания; для дистанционных курсов – это различные активные действия и информация, отправленная при их прохождении.

Покажем процедуру определения готовности к освоению ролевых функций, обозначенных в качестве целевых методологических ориентиров педагогической подготовки. Для анализа были выбраны дифференцирующие индикаторы для каждой из ролевых функций, а также были сформированы блоки маркеров, призванные установить, в какой мере совокупность собранных в массе суждений студентов отвечает сути поставленной проблемы и готовности к ее решению. Исследование контента проведено на основе терминологических пакетов, включающих от 30 до 50 опорных слов-маркеров, соответствующих определенным ролевым функциям. Активность употребления терминов, найденных на основе каждого из маркеров, использована при диагностике уровней освоения ролевых функций в каждом из образовательных модулей.

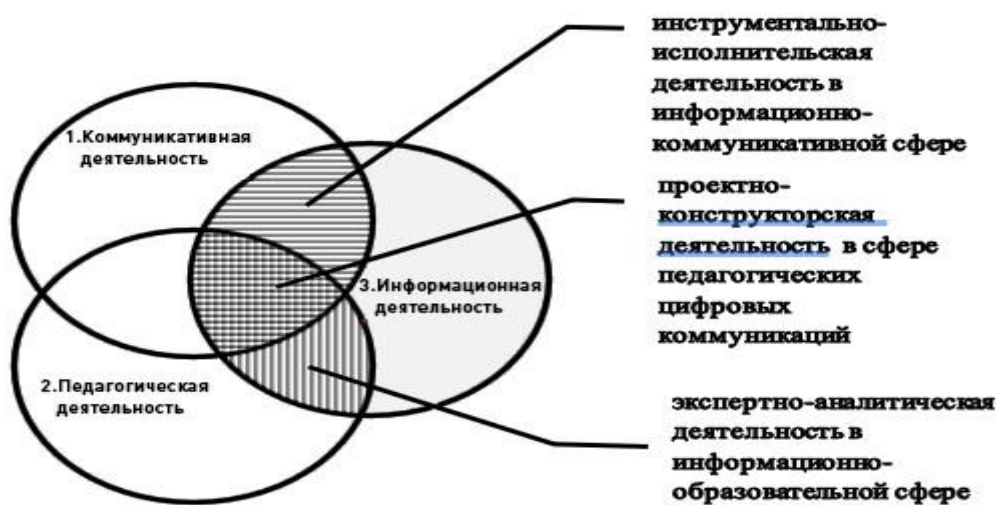


Рисунок 1. – Ролевые функции как основа содержания цифровой коммуникационной компетенции будущего педагога

Рольевые функции педагога, характеризующие использование цифровых инструментов в инструментально-исполнительской деятельности, экспертно-аналитической деятельности, проектно-конструкторской деятельности, находятся на пересечении профессиональной, коммуникативной и информационной сфер.

Модуль инструментально-исполнительской деятельности нацелен в основном на освоение общепрофессиональных компетенций. Детально опишем этот модуль. Он включает блоки освоения отдельных операций, относящихся к информационной сфере, связанных с выделением и исследованием общих и прикладных характеристик цифрового следа, а также накопления практического опыта сетевых образовательных взаимодействий в медиа среде.

Определение готовности к освоению рольевых функций инструментально-исполнительской деятельности строилось на базе исследовательских суждений, которые формулировали магистранты в процессе обсуждения наиболее важных, по их мнению, вопросов на инструментальной платформе Интернет форумов. Методом контент-анализа цифрового следа определялся приоритетный для магистрантов характер деятельности.

Во-первых, это могла быть пооперационная ориентация информационной деятельности, для которой характерен поиск ответа на вопрос: «Какие рольевые функции педагог передает компьютеру?». Вывод об определенном приоритете делается в результате подсчета слов-маркеров, используемых в суждениях магистрантов. О пооперационной ориентации информационной деятельности свидетельствуют термины, характеризующие определенные аспекты изолированного освоения операций, включаемых в состав информационных технологий, применения интернет, дистанционного обучения, информационных алгоритмов, поисковых стратегий и протоколов сетевого взаимодействия участников образовательного процесса.

Во-вторых, возможен приоритет прикладной деятельности, ориентированной на содержание образования, об этом приоритете свидетельствует преобладание терминов, связанных с ответом на вопрос: «Какова дисциплинарная специфика цифрового следа?», отражающих дисциплинарно-ориентированные аспекты общепедагогической и предметно-педагогической деятельности.

В-третьих, приоритет измерительных

операций и функций педагогического контроля. Здесь ставится вопрос: «Какие измерения информативны в условиях сетевых образовательных взаимодействий?». Об этом приоритете свидетельствуют суждения, насыщенные маркерами и понятиями, характерными для применения гугл-форм, контент-анализа и факторного анализа, граничащими со сферой образовательной статистики.

Наконец, в-четвертых, приоритет переноса методической деятельности в медиа среду. Здесь актуален вопрос: «Каковы методические особенности взаимодействий в медиа среде?». Об этом приоритете свидетельствуют суждения, насыщенные маркерами и понятиями, касающимися педагогических целей, освоенных операций и способов их включения в методическую медиа систему, в том числе в процесс и результат создания фрагментов учебного видео, подготовки стандартизованных инструкций и исследования механизмов обратной связи в трансформированном учебном процессе.

Итоговая динамика освоения данного модуля по годам представлена ниже, см. рисунок 2.

Диаграмма позволяет сопоставить данные, собранные в разные годы и проследить более активное продвижение магистрантов к освоению сложных задач инструментально-исполнительской деятельности, которое проявляется в экспериментальных группах, обучающихся в учебном 2019/2020 году. Модуль экспертно-аналитической деятельности, включенный в состав методического обеспечения сетевых образовательных взаимодействий представим более кратко. Этот модуль нацелен на освоение профессиональных компетенций будущих педагогов в части рольевых функций эксперта в сфере развития предметных знаний и навыков, эксперта в сфере формирования метапредметных знаний и навыков, а также приобретения опыта экспертно-аналитической деятельности в сфере выявления эффективности инструментария анализа цифрового следа и собственных действий на основе рефлексии. Определение готовности к освоению рольевых функций экспертно-аналитической деятельности строилось на базе инструментальной платформы совместной работы с документами в облачной среде. Характер и уровень освоения экспертной деятельности определялся в результате контент-анализа выложенных документов, рецензии к ним и реакции автора на рецензию.



	Ориентация на инструментально-исполнительскую деятельность
a	освоение отдельных операций по выделению и исследованию цифрового следа (ИТ, ИКТ, Интернет, дистанц, информ)
b	использование статистических инструментов анализа эффективности содержания образования
c	применение компьютерных видеоресурсов в образовательном процессе
d	применение стандартизованных инструкций организации обратной связи для повышения эффективности учебного видео

Рисунок 2. – Динамика инструментально-исполнительской роли в процессе развития цифровой коммуникационной компетенции в информационной образовательной среде

Учитывалась системная организация подготовленных авторами методических документов, специфичность и универсальность, нацеленность на освоение одной дисциплины или их совокупности, общность и специфика целевой аудитории, открытость доступа для просмотра, редактирования и комментирования, разнообразие заинтересовавшихся экспертов, способность экспертов выйти за границы привычной предметной области, состоятельность каждой части рецензии, включающей, три вопроса, два суждения о достоинствах и недостатках, учитывалась классификация заданных вопросов, полнота обзора методик, а также обобщенный вывод о полезности методической работы, инновационная ориентация предложенных рецензий, научная и учебная ее ценность, адекватность реакции автора на полученную рецензию. На основании рефлексии выставлялась рейтинговая оценка работы эксперта по составляющим: за вопросы, за суждения, за выводы. Определялась ведущая характеристика экспертной деятельности, состоящая в дисциплинарной, метапредметной или инструментально-аналитической ее ориентации.

Итоговая динамика освоения модуля экспертно-аналитической деятельности по годам представлена рисунке 3. Сопоставление диаграмм, представленных на рисунке 2 и

рисунке 3 показывает, что экспертная деятельность для магистрантов оказалась более сложной задачей, вместе с тем, в 2019/2020 учебном году по сравнению с предыдущим периодом присутствуют существенные сдвиги в продвижении магистрантов в освоении экспертно-аналитических ролевых функций.

Модуль освоения проектно-конструкторской деятельности ориентирован на перспективное формирование цифровой коммуникационной компетенции. Методическое обеспечение данного модуля включало три последовательных этапа: освоение общих подходов и методов проектной деятельности, создание аналитических инструментов по предлагаемой схеме (образцу), опыт самостоятельной модификации и проектирования цифрового инструментария.

На первом этапе – освоение общих подходов и методов проектной деятельности – использовались такие инструменты как методика постановки целей проекта согласно SMART, а также оценка используемости ресурсов проекта, с возможным инструментом автоматизации MS Project. На следующем этапе – создание аналитических инструментов по предлагаемой схеме (образцу) – основными инструментами были методики формализации данных, загрузки данных, поиск оптимальных методов обработки и интерпретации результатов.



Ориентация на экспертную деятельность	
e	Экспертиза формирования предметных компетенций
f	Экспертиза развития метапредметных компетенций
g	Выявление эффективности инструментария

Рисунок 3. – Динамика проектно-конструкторской роли в процессе развития цифровой коммуникационной компетенции в информационной образовательной среде

На завершающем третьем этапе – опыт самостоятельной модификации и проектирования цифрового инструментария – основными инструментами выступала реализация проектно-конструкторской деятельности, представленная в виде алгоритмов и блок-схем, на концептуальном уровне разработки цифрового инструментария.

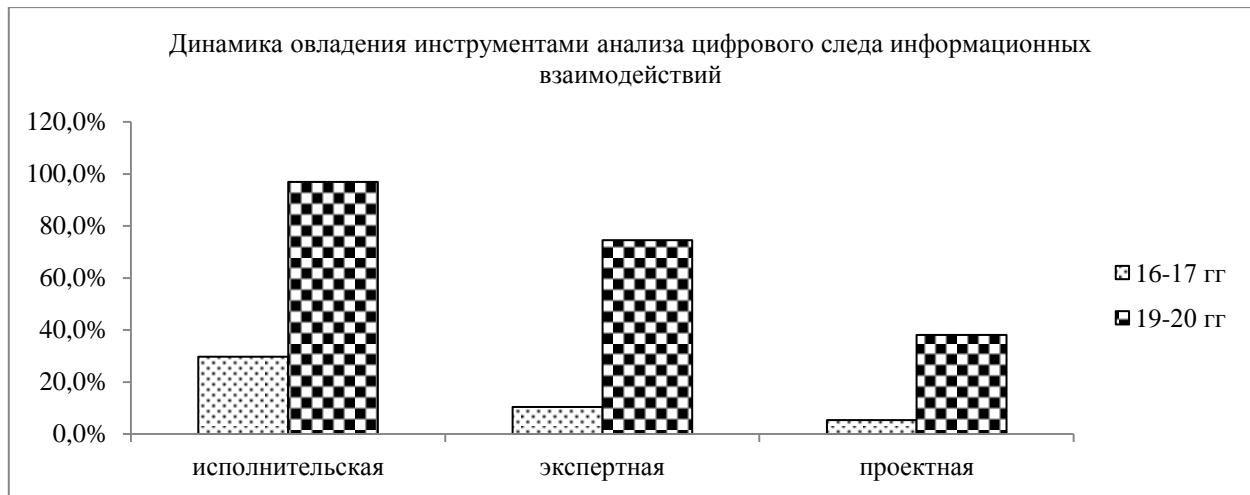
Итоговая динамика освоения модуля проектно-конструкторской деятельности по годам представлена рисунке 4.

Этот модуль имеет прогнозное значение. Из рисунка видно, что на современном этапе он наиболее сложен для освоения магистрантов педагогического направления, однако за последние годы отмечается существенное продвижение, см. рисунок 4, что позволяет ожидать его эффективное развитие в ближайшее время.



Ориентация на проектно-конструкторскую деятельность	
k	освоение общих подходов и методов проектной деятельности
l	создание аналитических инструментов по предлагаемой схеме (образцу)
m	опыт самостоятельной модификации и проектирования цифрового инструментария

Рисунок 4. – Динамика проектно-конструкторской роли в процессе развития цифровой коммуникационной компетенции в информационной образовательной среде



	16-17 гг.	19-20 гг.
исполнительская	29,7%	97,0%
экспертная	10,3%	74,5%
проектная	5,3%	38,0%

Рисунок 5. – Динамика овладения инструментами анализа цифрового следа информационных взаимодействий по ролям

Основной потенциал такого развития просматривается в междисциплинарном взаимодействии магистрантов разных направлений подготовки при ведущей роли будущих педагогов сферы ИТ и физико-математических дисциплин, существенно продвигающихся в области математического моделирования и цифровых ресурсов и готовых распространять свой инновационный опыт.

Результаты исследования. В статье рассмотрена проблема преодоления разрыва между достаточно большим объемом данных о взаимодействиях различных субъектов образовательной среды, оставивших цифровой след и отсутствием у студентов опыта оценки такого рода взаимодействий на основе аналитического инструментария.

При этом акцент сделан на исследовании результативности освоения современным педагогом и применения в своей профессиональной деятельности ряда важных ролевых функций: характеризующих студентов, как пользователей, затем как экспертов, анализирующих целесообразность методических материалов, и наконец, как постановщиков задач по усовершенствованию и разработке цифровых инструментов.

Выявлен адаптационный потенциал предложенного научно-методического обеспечения формирования и развития ролевых функций на основе взаимодействий студентов, способствующего расширению номенклатуры и эффективности базовых алгоритмов

интеллектуального анализа цифрового следа с учетом принципов цифровой культуры и этики. При этом акцент сделан на требованиях открытости и безопасности цифровой образовательной среды, обеспечивающих баланс между традициями и инновациями, достижение которого видится в следующих планомерно реализуемых действиях:

- организации взаимодействий студентов разных профилей подготовки, в том числе педагогов-гуманитариев, проявляющих склонность к проверенным инструментам, и педагогов инженерно-математических направлений, тяготеющих к освоению новых возможностей;

- сочетании и последующем корреляционном сопоставлении распространенных формализованных инструментов сбора и анализа информации о взаимодействиях (в числе которых – ориентация на тесты, опросы с ответом по выбору, бланки наблюдений) и слабо формализованных, требующих контент-анализа (в числе таковых – использование свободной формы изложения, предполагающей использование терминов и собственных суждений, в том числе структурированных эссе студентов);

- реализации разнонаправленных и удаленных в пространстве и времени взаимодействий (синхронное и асинхронное, входение в параллельное исследовательское пространство, исследование и анализ множественного цифрового опыта, продуктивная

критика как база критического мышления, равноправное общение, просмотр контактов и взаимооценка субъектов образовательной среды, в том числе со старшими коллегами, педагогами, своими сверстниками, одноклассниками из прошлого и предполагаемого будущего, в том числе с самим собой).

Новизной данного исследования является следующее:

– определена и методически обоснована прототипная система цифровых аналитических инструментов, используемая будущими педагогами в сетевых взаимодействиях;

– предложен комплекс документов (алгоритмы, инструкции) для адаптации будущих педагогов к цифровой среде образовательных учреждений (в частности, на примере среды Moodle).

Заключение. Предварительное исследование цифровой среды и ее инструментов показало практическую значимость рассматриваемых методологических ориентиров и требований, положенных в основу методического обеспечения, нацеленного на введение в реальное образование интеллектуального аналитического инструментария цифрового следа сетевых образовательных взаимодействий.

Литература:

1. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина. – М.: Издательство «Перо». – 2019. – С. 4-5.

2. Вайндорф-Сысоева М.Е., Пчелякова В.В. Перспективы использования цифрового следа в образовательном и научном процессах / М.Е. Вайндорф-Сысоева, В.В. Пчелякова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3 (36). – С. 1.

3. Кирилова Г.И., Власова В.К. Интеграционный потенциал информационно-средового подхода в профессиональном образовании / Г.И. Кирилова, В.К. Власова // Филология и культура. – 2013. – № 1. – С. 244–251.

4. Кирилова Г.И., Власова В.К., Павлова О.А. Методические особенности подготовки педагогов к активной деятельности в информационной среде профессиональной школы / Г.И. Кирилова, В.К. Власова, О.А. Павлова // Казанский педагогический журнал. – 2012. – № 5-6(95). – С. 139–145.

5. Леднев В.С. Системный подход в педагогике / В.С. Леднев // Метафизика. – 2014. – № 4. – С. 39–51.

6. Панюкова С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога / С.В. Панюкова. – М.: Про-пресс, 2020.

7. Ревунов С.В., Щербина М.М., Лубенская М.П. Инструментарно-методологические основы обеспечения дистанционного образовательного процесса средствами цифровых технологий (на примере “Microsoft Teams”) / С.В. Ревунов, М.М. Щербина, М.П. Лубенская // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5. – № 3. – С. 387–392.

8. Сиротский А.А. Информационная безопасность личности и защита персональных данных в современной коммуникативной среде / А.А. Сиротский // Технологии техносферной безопасности. – 2013. – № 4. – С. 18–18.

9. Уваров А.Ю. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров [и др.]. – Москва. – 2019. – 344 с.

10. Adnan N.H., Ritzhaupt A.D. Software engineering design principles applied to instructional design: What can we learn from our sister discipline? // TechTrends. – 2018. – Т. 62. – № 1. – С. 77–94.

11. Osborne N., Connelly L. Managing your digital footprint: Possible implications for teaching and learning // Proceedings of the 2nd European Conference on Social Media ECSM. – 2015. – С. 354–361.

References:

1. Blinov V.I., Sergeev I.S., Yesenina E.Yu. The main ideas of the didactic concept of digital vocational education and training / V.I. Blinov, I.S. Sergeev, E.Yu. Yesenina. - M.: Publishing house "Pero". - 2019. - S. 4-5.

2. Weindorf-Sysoeva M.E., Pchelyakova V.V. Perspectives for the use of a digital trace in educational and scientific processes / M.E. Weindorf-Sysoeva, V.V. Pchelyakova // Bulletin of the Minin University. - 2021. - T. 9. - № 3(36). – S. 1.

3. Kirilova G.I., Vlasova V.K. Integration potential of the information-environmental approach in vocational education / G.I. Kirilova, V.K. Vlasova // Philology and culture. - 2013. - № 1. - P. 244–251.

4. Kirilova G.I., Vlasova V.K., Pavlova O.A. Methodological features of training teachers for active work

in the information environment of a professional school / G.I. Kirilova, V.K. Vlasova, O.A. Pavlova // Kazan Pedagogical Journal. - 2012. - № 5-6(95). – P. 139–145.

5. Lednev V.S. System approach in pedagogy / V.S. Lednev // Metaphysics. - 2014. - № 4. - P. 39–51.

6. Panyukova S.V. Digital tools and services in the work of a teacher / S.V. Panyukova. – M.: Pro-press, 2020.

7. Revunov S.V., Shcherbina M.M., Lubenskaya M.P. Instrumental and methodological foundations for providing the distance educational process by means of digital technologies (based on the example of “Microsoft Teams”) / S.V. Revunov, M.M. Shcherbina, M.P. Lubenskaya // Pedagogy. Questions of theory and practice. - 2020. - V. 5. - № 3. - S. 387–392.

8. Sirotsky A.A. Personal information security and protection of personal data in the modern communicative environment / A.A. Sirotsky // Technologies of technosphere safety. - 2013. - № 4. - P. 18–18.

9. Uvarov A.Yu. Difficulties and prospects of digital transformation of education / A.Yu. Uvarov [i dr.]. - Moscow. - 2019. - 344 p.

10. Adnan N.H., Ritzhaust A.D. Software engineering design principles applied to instructional design: What can we learn from our sister discipline? // TechTrends. - 2018. - Т. 62. - № 1. - P. 77–94.

11. Osborne N., Connelly L. Managing your digital footprint: Possible implications for teaching and learning // Proceedings of the 2nd European Conference on Social Media ECSM. - 2015. - S. 354-361.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования
(13.00.08 – Теория и методика профессионального образования)

Сведения об авторе:

Грунис Максим Леонидович (г. Казань, Россия), старший преподаватель, кафедра педагогики, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: Max0108@yandex.ru



УДК 378.147.88

Диалектическая периодизация трансформации практической подготовки будущего учителя за рубежом (вторая половина XX — начало XXI века)

Dialectical periodization of the future teachers' practicum transformation abroad (second half of XX — early XXI century)

Баклашова Т.А., Казанский (Приволжский) федеральный университет, ptatyana2011@mail.ru

Baklashova T., Kazan (Volga Region) Federal University, ptatyana2011@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.008

Ключевые слова: зарубежный опыт, периодизация, подготовка педагогических кадров, педагогическое образование, университет, школа, практика.

Keywords: foreign experience, periodization, teacher training, teacher education, university, school, practicum.

Аннотация. Вопрос практической подготовки будущих учителей остается «ахиллесовой пятой» педагогического образования во многих странах мира, в том числе и России. Сохраняется значительный разрыв между теоретико-практической подготовкой студентов-педагогов в вузе и уровнем их подготовленности как специалистов по окончании обучения. Данная проблема актуализирует историко-педагогические, сравнительные исследования перспективного зарубежного опыта, осуществление периодизации трансформации практической подготовки будущих учителей с целью обеспечения упорядоченности научного материала, качество его анализа, понимания механизмов исторических процессов, выявления инвариантов и специфики развития систем для последующей разработки более универсальной методологии организации образовательного процесса. Таким образом, цель исследования – изучить историко-педагогические предпосылки и осуществить периодизацию трансформации практической подготовки будущих учителей в странах Северной Америки и Западной Европы на основе оригинальных научных статей, первичных источников. Ведущим методом в исследовании явился ретроспективный анализ трансформации систем педагогического образования в исследуемых странах; автором были применены историко-генетический, фактологический, проблемно-хронологический и сравнительный подходы. В статье представлена диалектическая периодизация трансформации системы практической подготовки будущих учителей в странах Северной Америки и Западной Европы (вторая половина XX — начало XXI века), определены инварианты, специфика и тенденции развития практической подготовки студентов-педагогов в рамках начального и постдипломного педагогического образования в университетах США, Канады, Великобритании, Германии и Нидерландов.

Abstract. The problem of future teachers' practicum remains the Achilles' heel of teacher education in many countries around the world, including Russia. There is a significant gap between theoretical and practical training of future teachers at the university and the level of their preparedness as professionals upon graduation. This problem makes historical and pedagogical studies, foreign experience ones, as well as the periodization of the student teachers' practicum' transformation relevant. This will help to streamline the scientific material, to structure its analysis, to understand the mechanisms of historical processes. It will also allow identifying invariants and specifics of systems development for justifying the universal methodology of educational process organization. Thus, the purpose of the study is to examine the historical and pedagogical prerequisites and implement the periodization of the future teachers' practicum' transformation in North America and Western Europe. The research is based on authentic scientific articles and primary sources. The leading method in the study is a retrospective analysis. The author used historical-genetic, factual, problem-chronological and comparative approaches. The paper presents the dialectical periodization of future teachers' practicum' transformation in North America and Western Europe (second half of XX — early XXI century), identifies the invariants, specifics and trends in the development of student teachers' practicum in the initial and postgraduate teacher education in the universities of USA, Canada, Great Britain, Germany and the Netherlands.

Введение. Вторая половина XX века ознаменовалась коренными изменениями в практической подготовке будущих учителей в зарубежных системах педагогического образования. К когорте динамично развивающихся зарубежных систем организации обучения на практике студентов педагогических специальностей исследователи относят такие страны как Соединенные Штаты Америки, Канада, Австралия, Великобритания, Нидерланды, Германия, Ирландия и др. Результаты сравнительного анализа нормативной документации, научной литературы, оригинальных статей по проблеме исследования, представленность университетов пяти стран – США, Канады, Великобритании, Нидерландов, Германии – в топ 100 рейтингов Times Higher Education, QS (предметная область Education), а также высокие показатели в Международной программе по оценке учебных достижений PISA актуализируют: 1. изучение историко-педагогических предпосылок трансформации системы практической подготовки будущих учителей в вышеуказанных странах во второй половине XX – начале XXI века, 2. осуществление периодизации трансформации практической подготовки будущих учителей для учета и реализации стратегий развития отечественной системы педагогического образования.

Методы исследования. Цель данного компаративного исследования заключается в том, чтобы на основе изучения историко-педагогических предпосылок трансформации системы практической подготовки будущих учителей в странах Северной Америки (США, Канада) и Западной Европы (Великобритания, Германия, Нидерланды) осуществить её диалектическую периодизацию, что обеспечивает упорядоченность массива зарубежного научного материала, качество его анализа, позволяет лучше понять основные механизмы исторических процессов, происходящих в современном педагогическом образовании. Реализация компаративного исследования потребовала применения историко-генетического, фактологического, проблемно-хронологического и сравнительного подходов.

При отборе источников для сравнительного, историко-педагогического исследования был сделан упор на научные статьи, нормативные акты, протоколы, административные документы правительств, профессиональных ассоциаций педагогов США, Канады, Великобритании,

Германии и Нидерландов, то есть документальные исторические (первичные) источники (всего 97 наименований). Ретроспективный анализ трансформации систем педагогического образования в исследуемых странах позволил выделить ее последовательные периоды, идентифицировать тенденции их развития. Периодизация носит диалектический характер [2], поскольку основой деления на исторические периоды служит противоречие между возрастающими потребностями государства и общества в педагогах-профессионалах, обусловленными социально-экономическим развитием страны, и возможностями обеспечения качества педагогического образования, практической подготовки будущего учителя на национальном уровне со стороны основных участников образовательных отношений (органов управления образованием, университетов, профессиональных школ, баз практик и т.д.).

Результаты исследования. Исследование показало, что системы практической подготовки будущих учителей в США и Канаде во второй половине XX века – начале XXI века отличаются динамичным развитием по причине отсутствия выраженного периода восстановления государства и экономики после окончания Второй мировой войны. Этот исторический период характеризуется схожими особенностями образовательного контекста двух стран (культурное многообразие, миграционные потоки, наличие территорий национальных субкультур, плюрализм и т.д.). Важно отметить, что Канада до 1982 года (год подписания Акта о Канаде касательно ее автономии как государства), находилась в сильной зависимости от США и Великобритании, что накладывало отпечаток на развитие системы педагогического образования. После признания автономии Канады, система подготовки педагогических кадров в данной стране эволюционирует релевантно американской системе, сохраняя, тем не менее, свои уникальные черты.

Специфика развития педагогического образования в этих двух странах, во многом, предопределяется независимостью штатов (США), провинций (Канада), уровнем их самоуправления, собственным законодательством, аутентичностью образовательных систем и находит отражение в диалектической периодизации трансформации практической подготовки будущих учителей, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Диалектическая периодизация трансформации системы практической подготовки будущих учителей в странах Северной Америки (Канада, США)

Годы	Характеристика периода	Страна
1950–1960-е годы XX века	Период профессионализации (дезакадемизации) программ педагогического образования, разработки и апробирования трех институциональных моделей практик студентов-педагогов (Университет Альберты, Университет Саскачевана, Университет Саймона Фрейзера): 1.индукционная модель практической подготовки с оплатой труда новичков; 2. модель расширенного практикума будущих педагогов; 3. модель студенческого ученичества	Канада
	Период дифференциации профессионального педагогического и университетского педагогического образования, практической подготовки будущих учителей (подготовка педагогов в колледжах и университетах)	США
1960–1965-е годы XX века	Период университетизации профессионального педагогического образования, практической подготовки будущих учителей с переходом педагогических профессиональных школ под юрисдикцию университетов страны [8]	Канада
	Период становления альтернативных школ, реализующих подготовку педагогов в результате острого дефицита учительских кадров в стране	США
1966-1982-е годы XX века	Период признания необходимости интеграции теории и практики при реализации программ педагогического образования, практической подготовки с разработкой механизмов вышеуказанной интеграции [13]. Данный период характеризуется теоретико-методологическим оформлением модели экспериментального обучения (ELM) Дэвида Колба и Рона Фрайя, состоящей из четырех элементов: конкретный опыт, наблюдение за этим опытом и его осмысление, формирование абстрактных концепций на основе размышлений, проверка новых концепций (повторение) [21]	Канада, США
	Период развития сотрудничества, партнёрства в педагогическом образовании, практической подготовке педагога, признания необходимости организации практик будущих учителей в триаде «тьютор-ментор-обучающийся» [17]	
1980–90-е годы XX века	Период становления и развития рефлексивных практик при организации теоретико-практической подготовки будущих учителей в университетах страны [7]; период трансформации триады «тьютор-ментор-обучающийся» в «критическую» триаду, характеризующуюся доминантой доверительных отношений участников, взаимной конструктивной критикой, отказом от дублирования ролевых моделей наставников, рефлексией преподавательской деятельности каждого из субъектов триады [12]	Канада
	Период национальной переоценки учительского труда, значимости педагога для государства и общества (предтеча: доклад «Нация в опасности» (1983 год), характеризующийся следующими эффектами: изменение законодательной базы в поддержку учительского корпуса, рост заработной платы педагогов, выделение грантов на их профессиональное развитие и переподготовку педагогических кадров в стране, повышение престижа профессии учителя на национальном уровне) [19]	США
начало 1990-х годов XX века	Период интернационализации педагогического образования, практической подготовки будущих учителей [28]	Канада, США
	Период теоретизирования и разработки научно-методологических основ практической подготовки будущих учителей [5;29]. Развитие системы практической подготовки в этот период связано с именами таких ученых как: Кеннет М. Цайхнер, профессор Висконсинского университета в Мадисоне (США) (традиции практики в период начального педагогического образования; теория обучения учителей для культурного многообразия) [30], Альберт Бандура, профессор Стэнфордского университета (теория социального научения, когнитивного ученичества)	США
1995–1996-е годы XX века	Период «активизации позитива и позитивизации активности» в ряде образовательных учреждениях на практике посредством технологий пригласительного образования (Invitational Education), разработанные Уильямом Уотсоном Пурки, Бетти Сигел (Университет Северной Каролины в Гринсборо, США), Джоном Новаком (Университет Брока, Онтарио, Канада) [24]. Основной идеей пригласительного образования выступает развитие в школьной среде позитивной самооценки всех субъектов образовательного процесса. Теоретико-методологическим основанием пригласительного образования выступают перцептивная традиция и теория «Я-концепция»	Канада, США

Продолжение таблицы 1

Годы	Характеристика периода	Страна
1997–1998-е годы XX века	Период клиникализации системы практической подготовки будущих учителей как результат работы Holmes Group (HG), в состав которой вошли 96 ведущих университетов страны, реализующих программы педагогического образования [9]. Клиникализация [15] системы практической подготовки будущих учителей была обусловлена новым подходом к профессии педагога в стране, которая в этот период начинает рассматриваться именно как profession (профессия), а не как occupation (род занятий). В этот период происходит становление института школ профессионального развития (ШПР), полноценных партнеров педагогических факультетов университетов США	США
конец 90-х годов XX века – начало 2000-х годов XXI века	Период актуализации приоритета практической направленности педагогического образования на национальном уровне, оформления концептуальных основ практической деятельности будущего учителя, фокуса на методической составляющей его деятельности [26]; период преодоления разрыва между университетом и школой, теорией и школьной практикой средствами организации практической подготовки в когортах (кейс университетов Торонто)	Канада
	Период профессионализации педагогического образования при наращивании количества школ профессионального развития в стране, возрастания необходимости проведения качественных, контекстуализированных исследований в области практической подготовки будущих учителей [6]	США
2004–2007-е годы XXI века	Период развития института школьно-университетского партнерства (ШУП), формирования культуры сотрудничества на практике в ОО; период укрепления сотрудничества университетов с сектором неформального образования в практической подготовке будущих учителей, находящего отражение в качественных трансформациях педагогических практик, восприятию их студенческим корпусом; период трансформации классических, «триадных» моделей практической подготовки в гибридные, «квинтетные» модели [23], характеризующиеся увеличением числа участников корпуса наставников, сменой их функциональных обязанностей; период унификации принципов, моделей организации педагогического образования в стране на основе Соглашения деканов педагогических факультетов университетов Канады (2006, https://csse-scee.ca/acde/). Результатом процесса унификации стало появление четырех ключевых моделей педагогического образования в Канаде (последовательная модель, параллельная модель, выпускная модель, модель с одной степенью), предопределяющих контент и технологичность практик будущих учителей	Канада
	Период повышения качества деятельности школ профессионального развития, готовности к более тесному сопряжению всех участников партнерства при организации практической подготовки будущих учителей [3]	США
2008–2015-е годы XXI века	Период признания практики в качестве ключевого аспекта качественного обучения студентов-педагогов в университете, важнейшего этапа вхождения в учительскую профессию; период внедрения американского опыта школ профессионального развития в канадский контекст с опорой на интегративный подход, учетом цифровизации образования; период сопряжения программ практической подготовки будущих учителей с индукционным периодом в школе (оплачиваемый период адаптации новичков-педагогов в образовательной организации); период развития института ассистентуры с преемственностью содержания программ обучения на старших курсах в университете, магистратуре, в индукционный период	Канада
	Период преобразования школьно-университетских партнерств в трансформационные, «критические» партнерства с отказом от «культуры вежливости»; период кондемпнации гибридного характера школьно-университетского партнерства, его трактовки в качестве «третьего, гибридного образовательного пространства», «третьей культуры» с признанием важности работы в нем «гибридных» (клинических) преподавателей: период виртуализации практической подготовки будущих учителей [25] с использованием артефактов обучения в ходе обучения на практике	США

Продолжение таблицы 1

Годы	Характеристика периода	Страна
2016 год XXI века – по настоящее время	Период признания реляционной сущности практической подготовки студентов-педагогов; активной интродукции в систему практической подготовки идей зарубежных исследователей и педагогов практиков	Канада
	Период признания необходимости культурного моделирования на практике будущих учителей, основными принципами которой становятся: 1. интеграция социальных, эмоциональных и когнитивных навыков; 2. развитие в обучающихся моральной устойчивости, самостоятельности и само направленности; 3. все возрастающая миссия школы, которая должна воспитывать студентов-педагогов; 4. многоуровневая система поддержки для удовлетворения потребностей обучающихся; 5. создание возможностей расширенного обучения для поддержки индивидуального обучения и наставничества	США

Предваряя периодизацию трансформации системы практической подготовки будущих учителей в странах Западной Европы (Великобритания, Германия, Нидерланды), см. таблицу 2, целесообразно обозначить тенденцию более медленного, по сравнению с Канадой и США, становления института школьно-университетского партнерства, появления специализированных школ – клинических баз практик – для студентов-педагогов. Данное обстоятельство, на наш взгляд, обусловлено наличием довольно продолжительного периода восстановления педагогического образования в странах Западной Европы после окончания Второй мировой войны. В послевоенный период на повестке дня стояло преодоление острого дефицита учителей в условиях пострадавших экономических и социальных систем стран Западной Европы. Нации были в поиске более оптимальных, финансово выгодных путей реализации педагогического образования, практической подготовки будущих учителей, что не могло не найти отражения на динамике развития систем подготовки педагогических кадров, качестве специалистов.

В пользу периода восстановления системы образования в европейских странах после Второй мировой войны свидетельствуют работы Б. Кантровиц, П. Вингерт, Б. Пуака [14;22]. В силу вышеуказанного перспективные трансформации системы практической подготовки будущих учителей в странах Западной Европы (Великобритания, Германия и Нидерланды) прослеживаются в более поздние периоды по сравнению с США и Канадой.

Таким образом, опираясь на историко-генетический, фактологический, проблемно-хронологический и сравнительный подходы, нами было установлено, что развитие систем практической подготовки будущих учителей в странах Северной Америки (США, Канада) и Западной Европы (Великобритания, Германия, Нидерланды) предопределяется рядом факторов, среди которых социально-экономические изменения, геополитические трансформации в условиях глобализации, реформирование системы педагогического образования. Ретроспективный, сравнительный методы позволяют нам свидетельствовать, что системы практической подготовки будущих учителей характеризуются диалектикой в развитии. С одной стороны, каждую систему отличает уникальность, зачастую проявляющаяся на институциональном, региональном уровнях; с другой стороны системы организации практик студентов-педагогов стран Северной Америки и Западной Европы находятся во взаимозависимости, обогащают друг друга. Их эволюция происходит в схожей логике, сопряженной с осознанием всеми субъектами педагогического образования необходимых условий обеспечения качества практической подготовки, среди которых, школьно-университетское партнёрство как «третье образовательное пространство», наличие специализированных, клинических баз практик будущих педагогов, профессиональный институт наставничества и т.д.

Таблица 2. – Диалектическая периодизация трансформации системы практической подготовки будущих учителей в странах Западной Европы (Великобритания, Германия и Нидерланды)

Годы	Характеристика периода	Страна
Вторая половина 1960-х – начало 1980-х годов XX века	Период деволуции (от лат. <i>devolutio</i> – «свертывание») управления педагогическим образованием, практической подготовкой будущих учителей, обусловленный передачей власти в административно-политические части Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии (1978), являющее собой мульти этническое государство (Уэльс, Шотландия, Северная Ирландия). Деволуция, сопровождаемая передачей исполнительных и законодательных полномочий в страны Соединенного Королевства, предопределила формирование двух различных систем педагогического образования: первая охватывает Англию, Уэльс и Северную Ирландию, вторая система является типичной для Шотландии	Великобритания
	Период гомогенизации и устранения разобщенности в системе подготовки педагогических кадров. Следствием подобной политики явилась интеграция профессиональных педагогических школ Германии [4] с классическими университетами, академизация педагогической профессиональной школы; период реформирования системы педагогического образования, практической подготовки будущих учителей в пользу дифференциации образовательных программ в вузе. Практика имплементируется в процесс реализации инициальной педагогической подготовки будущих учителей. Также, практика как институт оформляется в <i>референдариат</i> (обязательная двухлетняя профессиональная практическая подготовка в школе), являющийся специфичной чертой немецкой системы педагогического образования [11]	Германия
	Период профессионализации (дезакадемизации) подготовки учителя в университете. Сопровождается созданием университетских комитетов, контролирующих реализацию педагогического образования; повышением ответственности университетов за реализацию теоретико-практической подготовки учителя; укреплением триадного сотрудничества исследовательских университетов, профессиональных школ, педагогических институтов университетов прикладных наук [1]	Нидерланды
1983–1985-е года XX века	Период практического теоретизирования [16], представляющего собой особый интеллектуальный процесс, а не собственно пропозициональное знание (декларативные, процедурные, каузальные знания; знание условий и времени выполнения действия и т.д.)	Великобритания
	Период увеличения продолжительности программ педагогического образования в стране до 5 лет, объема педагогической практики в школе – до 27 недель; период «переноса» профессионально-квалификационной функции школьной практики на второй этап педагогического образования	Германия
	Период редуцирования доверия государства в лице правительства и министерства образования и науки Нидерландов к качеству университетской подготовки учителя по причине низкой эффективности процесса обучения. Данный период сопровождается попытками правительства «вывести» подготовку учителя из стен университета, сделать ее релевантной потребностям современной школы, обеспечить более «плавный» и безболезненный переход от обучения к реализации профессионально-педагогической деятельности на практике в ОО	Нидерланды

Продолжение таблицы 2

Годы	Характеристика периода	Страна
1986–1987-й года XX века	Период актуализации коллективной ответственности ментора от школы и тьютора от университета за качество практической подготовки будущего учителя, сфокусированной на критическом осмыслении теорий [17, с.2]; период становления института обязательной сертификации преподавателей педагогических колледжей в Шотландии и получение ими профессиональной квалификации «Официально зарегистрированный учитель»	Великобритания
	Период трансформации системы педагогического образования, практической подготовки будущих учителей в унисон развитию общеевропейского, единого образовательного пространства; период осознания на уровне профессионально-педагогического сообщества разрыва между университетом и школой, разницы ожиданий университета и школы от студента-педагога, стремления к большей вовлеченности образовательных организаций (ассоциированных школ) в процесс практической подготовки будущих учителей	Германия
	Период абсорбции (слияния) и укрупнения организаций высшего профессионального образования, в результате чего 350 независимых учреждений высшего профессионального образования, осуществлявших программы педагогического образования, были реструктуризированы в 70 новых крупных педагогических институтов	Нидерланды
1987–1990-й года XX века	Период интеграционных процессов в контексте развития единого общеевропейского образовательного пространства с результатом, выраженном в многоуровневости и многомерности педагогического образования (альтернативные пути получения квалификации «учитель»: схемы лицензионного обучения школьных педагогов, контрактного обучения учительских кадров, школьные центры начальной педагогической подготовки и т.д.) [10]	Великобритания
	Период дифференциации педагогических практик с ориентиром на профессионализацию подготовки будущих учителей, приоритетом научно – методической рефлексии в сотрудничестве «обучающийся-наставник». Педагогические практики предопределяются концептуальной основой, продолжительностью, периодом в логике образовательной программы, последовательностью, своим дизайном, фокусированием на предмет, контролем со стороны университета, системой оценивания их результатов	Германия
	Период академизации профессиональных школ, осуществляющих программы педагогического образования, с присущими этому периоду: – интродуцированием большего количества публичных методологических лекций; – модульностью архитектуры образовательных программ; – индивидуализацией учебных планов; – демократизацией управления образовательным процессом; – развитием академической самостоятельности студенческого корпуса, в том числе при реализации практической подготовки на базе образовательных организаций	Нидерланды
1991–1992-й годы XX века	Период развития шотландской системы государственного регулирования педагогического образования, практической подготовки будущих учителей посредством учреждения Генерального педагогического Совета Шотландии (General Teaching Council for Scotland (GTCS)); период ориентира на качество педагогического образования, практической подготовки будущих учителей в стране (Закон о дополнительном и высшем образовании, 1992 г.) посредством его стандартизации	Великобритания
	Период интернационализации системы педагогического образования, практической подготовки будущих учителей, характеризующийся увеличением общих элементов в национальной образовательной практике Германии и других европейских стран (многоступенчатость педагогического образования, школьно-университетское партнёрство, исследовательски-ориентированное педагогическое образование и т.д.)	Германия
	Период консолидации университетов и профессиональных школ сопровождался совместной реализацией программ высшего профессионального образования [1]	Нидерланды

Продолжение таблицы 2

Годы	Характеристика периода	Страна
1993-й год XX века – 2005-й год XXI века	Период интеграции этапов профессионального развития будущих учителей в Северной Ирландии, отличительной характеристикой которого является отсутствие формальной системы наставничества [20]; период диверсификации моделей партнёрства при реализации практической подготовки будущих учителей	Великобритания
	Период организации многофазной педагогической практики с наличием индукционного периода подготовки педагогов, стремлением к единой нацеленности и интеграции педагогической науки; период регионализации практической подготовки будущих учителей посредством создания региональных центров педагогического образования (РЦПО), представляющих интересы ПО вне традиционной структуры факультетов	Германия
	Период национализации и унификации требований к компетенциям учительских кадров при трехстороннем участии секторов педагогического, школьного образования, а также государственного управления образованием; период развития и укрепления школьно-университетского партнерства. Период характеризуется: – созданием государственного Комитета по перспективному развитию профессии учителя (Committee on the Future of the Teaching Profession, 1993 г.) для определения дальнейшей стратегии развития педагогической профессии и самих педагогов в профессии; – коллегиальной разработкой руководством педагогических вузов, университетов, образовательных организаций, а также правительственным органом, оценивающим профессиональные качества учителей, единых национальных требований к компетентности учителя (bekwaamheidseisen); – унификацией норм и требований к овладению профессионально-педагогическими компетенциями [27]	Нидерланды
2001-й год XXI века по сегодняшнее время	Период развития института школьно-университетского партнёрства в рамках реализации национального проекта (the National Partnership Project), основными инициативами которого стали: 1. создание единых программ подготовки наставников будущих учителей; 2. разработка общих учебных материалов для студентов на базе школ; 3. проведение разъяснительной работы с потенциальными школами-партнёрами; 4. поддержка специализированных учебных мероприятий для студентов-педагогов различных курсов обучения в регионе; 5. обмен передовым опытом и согласование процедур партнерства между школами и провайдерами; период совершенствования системы педагогического образования Шотландии по результатам аналитического отчета Г. Дональдсона «Обучение будущей Шотландии» [18] с ориентиром на непрерывность профессионального развития учителя, процесса повышения квалификации педагогов, тесное партнёрство между всеми участниками образовательного процесса, фактические данные; период цифровизации педагогического образования, практической подготовки будущих учителей (платформа Learning Northern Ireland, использование камер для наблюдения за образовательным процессом в классе и т.д.)	Великобритания
	Период комплексного повышения качества практической подготовки будущего учителя на основе конструктивистского подхода к организации образовательного процесса в высшей школе посредством: 1. стандартизации образования; 2. моделирования на практике в образовательном учреждении и во внеучебных организациях страны; 3. использования методологических процедур реконструкции случая (педагогическая казуистика); 4. соблюдения баланса между теорией и практикой; 5. письменной и устной рефлексии в сотрудничестве «обучающийся – наставник»; 6. создания полноценного школьно-университетского партнёрства с трактовкой его в качестве «гибридного», «третьего образовательного пространства»	Германия

Продолжение таблицы 2

Годы	Характеристика периода	Страна
	Период становления новой философии качества педагогического образования, постулирующей гуманитарную, социально-экономическую, политическую значимость учительской профессии, утверждающей ее многоаспектность и мультифункциональность, динамичный характер, предполагающий обязательным условием необходимость развития учителя в профессии и для нее в течение всей жизни, в условиях развитого школьно-университетского партнерства, посредством применения контекстно-ориентированного подхода в обучении	Нидерланды

Заключение. Проведенное исследование позволило нам осуществить диалектическую периодизацию процесса трансформации системы практической подготовки будущих учителей за рубежом (вторая половина XX – начало XXI века) в странах Северной Америки (США, Канада) и Западной Европы (Великобритания, Германия, Нидерланды). Диалектическая периодизация свидетельствуют в пользу наличия инвариантов по странам (признание уникальности педагогической практики, её роли в вопросе становления педагога-профессионала, интегративном, рефлексивном, клиническом характере практической подготовки, необходимости реализации практик в триаде «тьютор-ментор-обучающийся», важности уровня развития школьно-университетского партнерства, трактовки обучения на практике как процесса, носящего гибридный характер и т.д.) и специфики развития систем практической подготовки студентов-педагогов в рамках начального и постдипломного педагогического

образования, среди которых реализация виртуального, цифрового форматов, практического теоретизирования, содержательный и процессуальный аспекты, сопряжение практики с индукционным периодом, неформальная система наставничества, национализация и унификация требований к будущим педагогом и т.д.

Исследование может быть продолжено как историко-педагогическое, сопоставительное, вовлекающее в свою орбиту другие страны, их опыт реализации практической подготовки будущего педагога в разные периоды ее развития. Результаты исследования могут быть использованы в принятии стратегических решений в отношении практической подготовки педагогов, разработке и апробировании рабочих программ практик для студентов направления подготовки «Педагогическое образование», фондов оценочных средств, организации системы партнерства школа-вуз.

Литература:

1. Баклашова Т.А. Практическая подготовка будущих учителей в Нидерландах / Т.А. Баклашова; под ред. проф. Р.А. Валеевой. - Казань: КФУ, 2022. - 176 с.
2. Гринин Л.Е. Методологические основания периодизации истории / Л.Е. Гринин // Философские науки. - 2006. - № 8. - С. 117-123.
3. Allsopp D.H. et al. Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with field experiences // Teacher Education Quarterly. - 2006. - Т. 33. - № 1. - С. 19-35.
4. Ascher P. Anthropologische Aspekte der modernen Berufserziehung in Deutschland //International Review of Education. - 1955. - С. 443-458.
5. Barrie J. Oxford practice and Cambridge theorising: Some thoughts on initial teacher education //Educational philosophy and theory. - 1992. - Т. 24. - № 1. - С. 1-16.
6. Birman B.F. et al. Designing professional development that works // Educational leadership. - 2000. - Т. 57. - № 8. - С. 28-33.
7. Chitpin S. Can mentoring and reflection cause change in teaching practice? A professional development journey of a Canadian teacher educator // Professional Development in Education. - 2011. - Т. 37. - № 2. - С. 225-240.
8. Dennison J.D., Gallagher P. Canada's community colleges: A critical analysis. - UBC Press, 2011.
9. Fullan M. et al. The Rise & Stall of Teacher Education Reform. - AACTE Publications, One Dupont Circle, NW, Suite 610, Washington, DC 20036-1186, 1998.
10. Galton M. Advances in teacher education: the case of primary teacher training // Education research and perspectives. - 1990. - Т. 17. - № 1. - С. 22-33.
11. Gaude P. Appointment and Induction of Teacher Trainers (Fachseminarleiter, Seminarleiter) for the 'Second Phase'(Referendariat) of Teacher Education in Berlin (West) //European Journal of Teacher Education. - 1990. - Т. 13. - № 1-2. - С. 47-51.
12. Grimmett P. P., Ratzlaff H. C. Expectations for the cooperating teacher role // Journal of teacher education. - 1986. - Т. 37. - № 6. - С. 41-50.

13. Jackson T. (ed.). Learning through theatre. – Manchester: Manchester University Press, 1980. – С. 17.
14. Kantrowitz B., Wingert P. The 10 best schools in the world // Newsweek. – 1991. – Т. 118. – № 23. – С. 50-52.
15. Mayes C. The Holmes reports: Perils and possibilities // Teaching and Teacher Education. – 1998. – Т. 14. – № 8. – С. 775-792.
16. McIntyre D. Initial teacher education as practical theorizing: A response to Paul Hirst. – 1995.
17. McIntyre D.J. Field Experiences in Teacher Education: From Student to Teacher. – Foundation for Excellence in Teacher Education, One Dupont Circle, NW, Suite 610, Washington, DC 20036, 1983.
18. Menter I., Hulme M. Teacher education reform in Scotland: National and global influences // Journal of Education for Teaching. – 2011. – Т. 37. – № 4. – С. 387-397.
19. Mitchell D.E. State Policy Strategies for Improving Teacher Quality. Policy Briefs, Number One. – 1985.
20. Moran A. The Northern Ireland professional growth challenge: towards an integrated model of teacher education // Teacher Development. – 1998. – Т. 2. – № 3. – С. 455-465.
21. Nickse R., McClure L. Competency-Based Education: Beyond Minimum Competency Testing. – Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027, 1981.
22. Puaca B. Learning Democracy: Education Reform in West Germany, 1945-1965. – Berghahn Books, 2009. – Т. 27.
23. Pungur L. Mentoring as the key to a successful student teaching practicum: A comparative analysis // Handbook of teacher education. – Springer, Dordrecht, 2007. – С. 267-282.
24. Purkey W. W., Novak J. M. Invitational education // Invitational Education Forum. – 1990. – Т. 1. – № 3. – С. 37-39.
25. Samena A. et al. Designs for simultaneous renewal in university-public school partnerships: hitting the "sweet spot" // Teacher Education Quarterly. – 2012. – Т. 39. – № 3. – С. 127-141.
26. Skamp K., Mueller A. Student teachers' conceptions about effective primary science teaching: A longitudinal study // International Journal of Science Education. – 2001. – Т. 23. – № 4. – С. 331-351.
27. Snoek M. Educating quality teachers: how teacher quality is understood in the Netherlands and its implications for teacher education / M. Snoek // European Journal of Teacher Education. – 2021. – Vol. 44. – № 2. – P. 1-19.
28. Watson D.L. A study of strategies used for internationalizing vocational teacher education curriculum. – Oklahoma State University, 1994.
29. Weber S. The narrative anecdote in teacher education // Journal of Education for Teaching. – 1993. – Т. 19. – № 1. – С. 71-82.
30. Zeichner K. M. Educating teachers for cultural diversity. – East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University, 1993.

References:

1. Baklashova T.A. Practical training of future teachers in the Netherlands / T.A. Baklashova; ed. prof. R.A. Valeeva. - Kazan: KFU, 2022. - 176 p.
2. Grinin L.E. Methodological foundations of the periodization of history / L.E. Grinin // Philosophical Sciences. - 2006. - № 8. - P. 117-123.
3. Allsopp D.H. et al. Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with field experiences // Teacher Education Quarterly. - 2006. - Т. 33. - № 1. - S. 19-35.
4. Ascher P. Anthropologische Aspekte der modernen Berufserziehung in Deutschland // International Review of Education. - 1955. - S. 443-458.
5. Barrie J. Oxford practice and Cambridge theorising: Some thoughts on initial teacher education // Educational philosophy and theory. - 1992. - Т. 24. - № 1. - S. 1-16.
6. Birman B.F. et al. Designing professional development that works // Educational leadership. - 2000. - Т. 57. - № 8. - S. 28-33.
7. Chitpin S. Can mentoring and reflection cause change in teaching practice? A professional development journey of a Canadian teacher educator // Professional Development in Education. - 2011. - Т. 37. - № 2. - S. 225-240.
8. Dennison J.D., Gallagher P. Canada's community colleges: A critical analysis. – UBC Press, 2011.
9. Fullan M. et al. The Rise & Stall of Teacher Education Reform. - AACTE Publications, One Dupont Circle, NW, Suite 610, Washington, DC 20036-1186, 1998.
10. Galton M. Advances in teacher education: the case of primary teacher training // Education research and perspectives. - 1990. - Т. 17. - № 1. - S. 22-33.
11. Gaude P. Appointment and Induction of Teacher Trainers (Fachseminarleiter, Seminarleiter) for the 'Second Phase' (Referendariat) of Teacher Education in Berlin (West) // European Journal of Teacher Education. - 1990. - Т. 13. - № 1-2. - S. 47-51.
12. Grimmer P. P., Ratzlaff H. C. Expectations for the cooperating teacher role // Journal of teacher education. - 1986. - Т. 37. - № 6. - S. 41-50.
13. Jackson T. (ed.). Learning through theater. - Manchester: Manchester University Press, 1980. - P. 17.
14. Kantrowitz B., Wingert P. The 10 best schools in the world // Newsweek. - 1991. - Т. 118. - № 23. - S. 50-52.
15. Mayes C. The Holmes reports: Perils and possibilities // Teaching and Teacher Education. - 1998. - Т. 14. - № 8. - S. 775-792.
16. McIntyre D. Initial teacher education as practical theorizing: A response to Paul Hirst. – 1995.
17. McIntyre D.J. Field Experiences in Teacher Education: From Student to Teacher. – Foundation for Excellence in Teacher Education, One Dupont Circle, NW, Suite 610, Washington, DC 20036, 1983.

18. Menter I., Hulme M. Teacher education reform in Scotland: National and global influences // *Journal of Education for Teaching*. - 2011. - Т. 37. - № 4. - С. 387-397.
19. Mitchell D.E. State Policy Strategies for Improving Teacher Quality. Policy Briefs, Number One. - 1985.
20. Moran A. The Northern Ireland professional growth challenge: towards an integrated model of teacher education // *Teacher Development*. - 1998. - Т. 2. - № 3. - С. 455-465.
21. Nickse R., McClure L. *Competency-Based Education: Beyond Minimum Competency Testing*. - Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027, 1981.
22. Puaca B. *Learning Democracy: Education Reform in West Germany, 1945-1965*. - Berghahn Books, 2009. - Vol. 27.
23. Pungur L. Mentoring as the key to a successful student teaching practicum: A comparative analysis // *Handbook of teacher education*. - Springer, Dordrecht, 2007. - P. 267-282.
24. Purkey W. W., Novak J. M. Invitational education // *Invitational Education Forum*. - 1990. - Т. 1. - № 3. - С. 37-39.
25. Samena A. et al. Designs for simultaneous renewal in university-public school partnerships: hitting the "sweet spot" // *Teacher Education Quarterly*. - 2012. - Т. 39. - № 3. - С. 127-141.
26. Skamp K., Mueller A. Student teachers' conceptions about effective primary science teaching: A longitudinal study // *International Journal of Science Education*. - 2001. - Т. 23. - № 4. - С. 331-351.
27. Snoek M. Educating quality teachers: how teacher quality is understood in the Netherlands and its implications for teacher education / M. Snoek // *European Journal of Teacher Education*. - 2021. - Vol. 44. - № 2. - P. 1-19.
28. Watson D.L. *A study of strategies used for internationalizing vocational teacher education curriculum*. – Oklahoma State University, 1994.
29. Weber S. The narrative anecdote in teacher education // *Journal of Education for Teaching*. - 1993. - Т. 19. - № 1. - С. 71-82.
30. Zeichner K. M. *Educating teachers for cultural diversity*. – East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University, 1993.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
(13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования)

Сведения об авторе:

Баклашова Татьяна Александровна (г. Казань, Россия), заместитель директора по международной деятельности, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: ptatyana2011@mail.ru



Общие вопросы педагогики

УДК 37.012.4

Пути повышения валидности и повторяемости экспериментальных педагогических исследований

On the ways to increase the validity and repeatability of experimental pedagogical research

Абитов Р.Н., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, rouslan.abitov@gmail.com

Abitov R., Kazan state university of architecture and engineering, rouslan.abitov@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.009

Ключевые слова: педагогический эксперимент, непараметрические выборки, дизайн эксперимента, валидность эксперимента, повторяемость эксперимента.

Keywords: pedagogical experiment, non-parametric samples, experimental design, experimental validity, experimental repeatability.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью совершенствования математико-статистического аппарата как основного инструмента доказательства педагогических гипотез. Целью статьи является выявление путей повышения валидности и повторяемости экспериментальных педагогических исследований. Автором проведен разбор педагогических диссертаций на предмет критического анализа их экспериментальной части. Выявлен ряд проблем экспериментальной части диссертационных исследований связанных с: неправильным использованием мер центральной тенденции и методов сравнения выборок, использованием ранговых шкал уровней компетенции без проверки доверительных интервалов, отсутствием проверки достоверности однородности выборок в начальном этапе эксперимента. Предложен ряд путей решения этих проблем с помощью: использования непараметрических статистических критериев; комплексного представления параметров выборки (медиана, квартили, процентиля); деления мультимодальных выборок; использования психофизического закона Вебера-Фехнера для ранговых шкал; использования непараметрических критериев Уилкоксона и Манна-Уитни, вместо критерия Хи-квадрат. Даны авторские рекомендации для планирования и реализации педагогического эксперимента. Статья может быть интересна педагогам-исследователям а также аспирантам педагогических специальностей.

Abstract. The relevance of the article lies in the need for improving the statistical apparatus as the main means of proving pedagogical hypotheses. The purpose of the article is to identify ways of increasing the validity and repeatability of experimental pedagogical studies. The author examined pedagogical theses for a critical analysis of their experimental part. A number of problems of the experimental part of the theses were revealed: the improper use of central tendency measures and methods for comparing samples, the use of ranking scales of competence levels without verification of confidence intervals, the lack of verification of uniformity of samples in the initial stage of the experiment. A number of solutions to these problems are proposed to implement in the pedagogical research: the use of non-parametric statistical criteria; a comprehensive presentation of the sample parameters (median, quartiles, percentiles); division of multimodal samples; use of the psycho-physical law of Weber-Fechner for rank scales; use of Wilcoxon's non-parametric and Mann-Whitney tests instead of Chi-square criterion. Recommendations on the proper the design of the experiment are given. The article might be interesting to educators, as well as doctorate students of pedagogical specialties.

Введение. Педагогика всегда опиралась на математический аппарат как один из инструментов доказательств ее гипотез. Педагогика как научная дисциплина призвана

снабжать практику достоверными результатами реализации технологий, которые должны работать на практике. Не секрет, что многие «рецепты» проведения эксперимента были

унаследованы педагогикой из других общественных наук:

– выбор *размера контрольной и экспериментальной выборок* с использованием определенных статистических методов определения, зависящих от размера «эффекта», который мы хотим измерить;

– соблюдение «*принципа единственного различия*» т.е. равенства всех условий эксперимента между сравниваемыми выборками, за исключением измеряемых показателей; правильный выбор *единиц измерения*;

– методы статистической проверки достоверности различия между выборками.

Однако вместе с вышеупомянутыми правилами проведения эксперимента, педагогика унаследовала также и ряд таковых, которые на первый взгляд кажутся валидными, однако не учитывают особенности педагогических исследований при применении полученных данных на практике[1;2;5-8]. К этим особенностям, прежде всего, относятся:

– трудность получения параметрической выборки на всех этапах эксперимента, особенно в среде высшего образования, где уже был проведен положительный отбор испытуемых при поступлении в вуз, и распределение имеет высокую вероятность асимметричного смещения выборок;

– частая мультимодальность педагогических выборок ввиду разного уровня базовой подготовки;

– малые выборки по сравнению с другими дисциплинами, где статистика является основным инструментом доказательства научных гипотез (биология, медицина, социология, психология);

– ориентация на оценку качества, то есть гарантированного результата педагогической

технологии, а не только на статистически достоверный сдвиг выборки;

– необходимость анализа всего спектра выборки, а не среднего результата.

Цель исследования: выявление путей повышения валидности и повторяемости экспериментальных педагогических исследований.

Задачи исследования:

– составление списка потенциальных проблем экспериментальной части педагогических исследований;

– подготовка и составление выборки педагогических исследований;

– анализ экспериментальной части диссертационных исследований, дополнение списка потенциальных проблем;

– критический анализ каждой из проблем;

– предложение путей решения, в случаях, если это возможно.

Материалы и методы исследования. Была проанализирована экспериментальная часть всех диссертаций, размещенных в открытом доступе, и защищенных в период с 1.06.2021 по 31.08.2021 по педагогическим специальностям. Всего диссертаций — 89; из них защищенные в советах, подчиненных ВАК Минобрнауки — 85; в советах, самостоятельно присуждающих степени — 4. Диссертации без эксперимента не рассматривались. Каждая диссертация могла содержать одну или несколько проблем одновременно.

Результаты исследования. Давайте проанализируем каждую из этих проблем и предложим оптимальные решения по большинству из них, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Распределение проблем педагогических исследований

Проблема экспериментальной обработки данных	Количество вхождений	% вхождений
Нет замечаний к экспериментальной части диссертации	18	20,2
Нет упоминания, какая мера центральной тенденции используется	3	3,5
Явное указание использования среднего арифметического без проверки нормальности распределения и/или от явно несимметричной выборки	4	4,7
Использование Критерия Стьюдента без проверки на нормальность распределения и/или проверки на однородность стандартного отклонения выборок	4	4,7
Авторская ранговая шкала без проверки на достоверность разницы предложенных рангов (хотя бы в пределах 95% доверительного интервала)	49	57
Нет проверки достоверности разницы/однородности между выборками на начальном и финальном этапах эксперимента как внутри выборок, так и между контрольной и экспериментальной выборками	39	45,3

Нет упоминания, какая мера центральной тенденции используется

Не самая распространенная погрешность описания результатов исследования (3,5% вхождений). Данная погрешность исходит, вероятно, из предпосылок, что среднее арифметическое является само собой разумеющимся показателем характеристики выборки, либо простой оплошностью исследователя.

Явное указание использования среднего арифметического без проверки нормальности

распределения и/или от явно несимметричной выборки

Проблемой здесь является то, что среднее арифметическое теряет смысл, если вычисляется от асимметричного распределения [4, с.72]. Использование показателя среднего арифметического как основной характеристики асимметричного распределения также может представить педагогическое исследование в невыгодном свете, так как разница средних в типичном результате «визуально» проигрывает разнице медиан, см. рисунок 1.

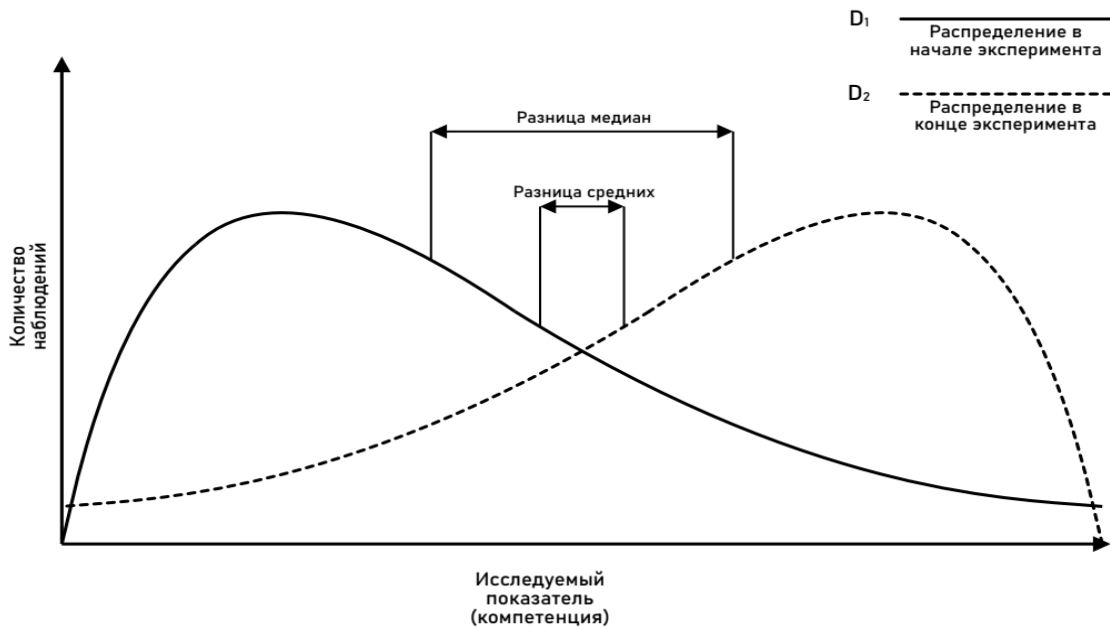


Рисунок 1. – Разница мер центральной тенденции распределений в начале и в конце эксперимента

Куда более адекватными характеристиками несимметричного распределения можно было бы назвать моду (самый часто встречаемый показатель), либо медиану (делит площадь плотности распределения ровно пополам). Однако в педагогических исследованиях необходимо отходить от представления лишь одного показателя меры центральной тенденции и переходить на стандарты анализа данных, принятых в психологии, медицине, биологии.

Например, если на всех этапах педагогического эксперимента достоверно определяется нормальность распределения (важно, чтобы под этот критерий подходили и контрольная и экспериментальная выборки на начальном и финальном этапе эксперимента), то необходимо представлять не только сам показатель среднего арифметического, но также и

показатель стандартного отклонения, из которого легко вычисляется доверительный интервал.

В случае если любая из выборок не проходит проверку на нормальность распределения необходимо комплексно использовать такие показатели как:

- пятый перцентиль выборки (как минимум 95% испытуемых достигает этого уровня компетенции);
- нижний квартиль выборки (как минимум 75% испытуемых достигает этого уровня компетенции);
- медиана (как минимум половина испытуемых достигают этого уровня компетенции);
- среднее арифметическое (в асимметричной выборке этот показатель сам по себе ничего не значит, однако позволяет понять в

какую сторону и насколько сильно смещена асимметрия распределения);

- верхний квартиль выборки (как минимум 25% испытуемых достигает этого уровня компетенции);

- девяносто пятый процентиль выборки (как минимум 5% испытуемых достигает этого уровня компетенции).

- межквартильный и межпроцентильный размах (разница между нижним и верхним квартилями, а также разница между пятым и девяносто пятым процентилем).

На рисунке 2 представлены гипотетические результаты педагогического эксперимента с непараметрическими выборками в виде диаграмм «боксплот» или «ящик и с усами» и их интерпретация. На начальном этапе контрольная и экспериментальная выборки имеют идентичные характеристики. На правой части рисунка 2 мы наблюдаем значительное различие между контрольной и экспериментальной выборками, которое следует проверять непараметрическими тестами (U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок, T-критерий Уилкоксона внутри выборок). Однако педагогическому исследователю не следует останавливаться на

доказательстве альтернативной или нулевой статистической гипотезы.

Первое, на что стоит обратить внимание на — смещение медианы относительно среднего арифметического; смещение медианы выше относительно среднего говорит о положительной динамике освоения учебного материала гораздо лучше, чем сравнение мер центральной тенденции.

Также следует обратить особое внимание на показатели нижнего квартиля и пятого процентиля, поскольку эти показатели определяют качество подготовки обучаемого. Можно представить себе гипотетическую ситуацию, когда выборки проходят проверку на достоверность разницы средних и медиан, и эта разница довольно солидная, при этом существует достаточно большая группа «отстающих» и за счет высокого результата «отличников» это отставание нивелируется. Подобная ситуация приводит к тому, что проверяемая педагогическая гипотеза применима лишь к «средним» и «успевающим», но не к «отстающим». «Провисание» нижнего квартиля и пятого процентиля «вниз» поможет легко обнаружить подобную ситуацию.

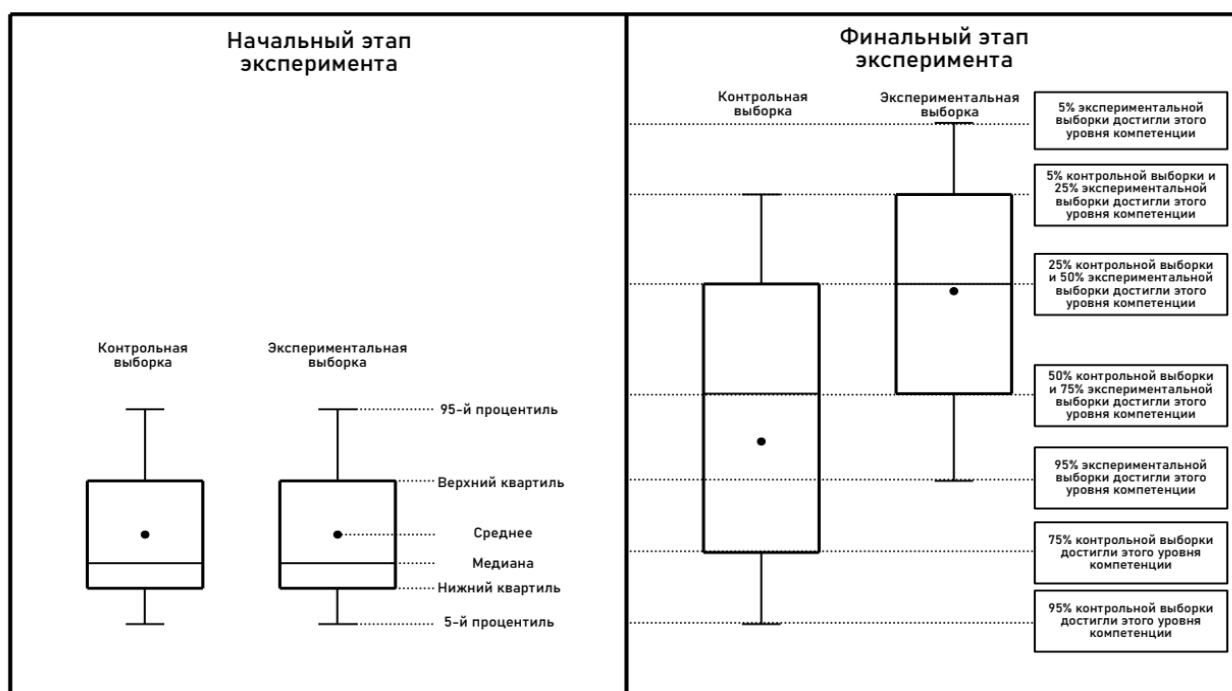


Рисунок 2. – Графическое представление гипотетических результатов педагогического эксперимента и их интерпретация

Как уже говорилось ранее, мультимодальные выборки являются отражением разного уровня базовой подготовки испытуемых, что может

косвенно подтверждаться однородностью контрольных и экспериментальных мультимодальных выборок на начальном этапе

эксперимента — то есть выборки, будучи таковыми, проходят статистическую проверку на однородность. Тем не менее, даже комплексный тип анализа, описанный выше (медиана, квартили, смещение среднего), не будет отражать характеристики выборки.

В таком случае имеет смысл разделить одну мультимодальную на несколько выборок, см. рисунок 3. Однако при использовании такого метода у исследователя возникнет ряд проблем:

- сокращение выборок приведет к уменьшению «мощности» критериев сравнения

выборок и ошибкам второго рода при проверке статистических гипотез;

- потеря результатов, находящихся между модами (заштрихованная часть рисунка 3, и, следовательно, еще большее увеличение вероятности ошибок второго рода;

- в настоящий момент не существует какой-либо конвенциональной методики деления мультимодальной выборки на несколько маленьких;

- отсутствие понимания каким образом можно подвести результаты нескольких выборок под «общий знаменатель».

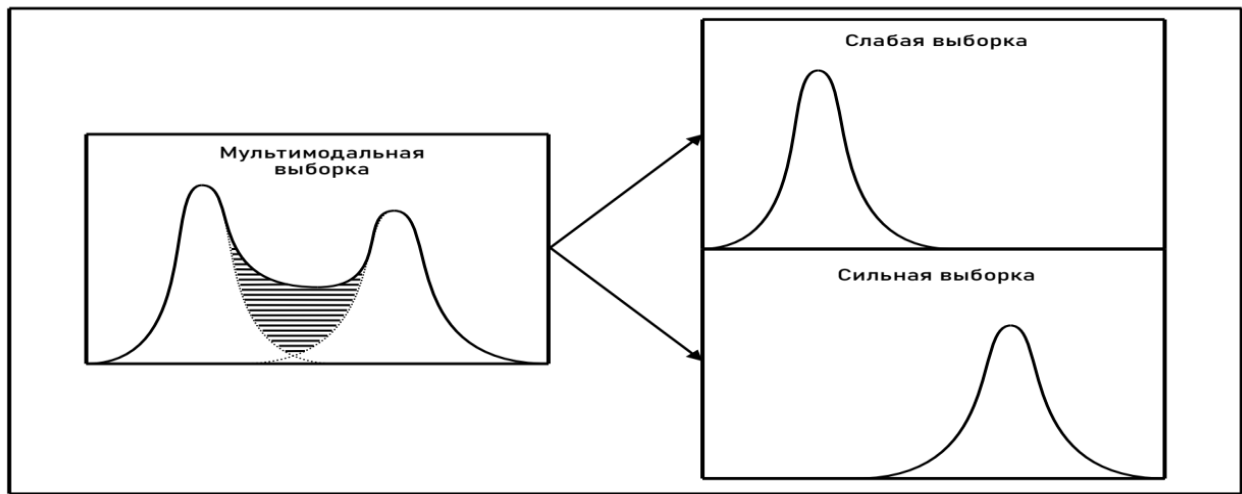


Рисунок 3. – Разделение мультимодальной выборки

Наиболее острой, по мнению автора, является проблема отсутствия методики разделения мультимодальной выборки на несколько отдельных. Решению данной проблемы автор посвятит следующие публикации.

Что касается обобщения результатов, педагогам-исследователям следует воздержаться от использования среднего арифметического. В

таблице 2 представлено сравнение использования среднего арифметического и среднего геометрического в качестве обобщающего показателя для различных выборок гипотетического исследования. Здесь мы можем видеть, что среднее геометрическое адекватнее отражает вклад прироста слабой выборки, чьи результаты возросли в 15 раз.

Таблица 2. – Сравнение среднего арифметического и среднего геометрического как обобщающих показателей

	Начальный этап, баллы	Финальный этап, баллы	Прирост, %
Слабая выборка	1	15	1500
Сильная выборка	10	15	150
Среднее арифметическое	5,5	15	273
Среднее геометрическое	3,2	15	474

Следует оговориться, что доказательство статистической достоверности разницы нужно производить в каждой выборке отдельно, ввиду того, что тестов значимости разницы средних

геометрических не существует. Даже наличие подобного теста мало что изменило бы, поскольку в этом случае сравнивались бы средние из средних, что сокращает выборку до

минимума (по сути обобщающие средние становятся индивидуальными результатами).

Использование Критерия Стьюдента без проверки на нормальность распределения и/или проверки на однородность стандартного отклонения выборок

Критерий Стьюдента предъявляет довольно строгие требования к выборкам: все сравниваемые выборки должны достоверно принадлежать нормальному распределению; все сравниваемые выборки должны иметь достоверно идентичные стандартные отклонения [3]. В случае несоблюдения этих условий результаты проверки на достоверность разницы между выборками все еще остаются валидными, однако вырастает вероятность ошибки второго рода (ложное принятие H_0 -гипотезы), и возрастает она тем больше, чем больше вероятность непринадлежности выборок к нормальному распределению.

Авторская ранговая шкала без проверки на достоверность разницы предложенных рангов

Самая распространенная особенность педагогических исследований (57% вхождений). Чаще всего она представлена в виде трех рангов

(высокий, средний и низкий уровни) измеряемых компетенций, при этом для рангов (уровней компетенции) даются вербальные дескрипторы. Довольно часто в педагогических исследованиях интервал этих уровней, выраженный в количественных переменных (баллах, % от выполненных заданий и т.д.), не имеет под собой каких либо математических обоснований. Например, являются ли границы уровня доверительным интервалом вероятности зависимости конкретного показателя педагогической компетенции. В таком случае для достоверного применения подобной шкалы необходимо было бы произвести экспертную оценку всей исследуемой выборки, где использовался бы доверительный интервал (95% или 99%) в качестве «определителя» границ уровней компетенции, что сильно усложняет методику исследования, так как, помимо «солидной» выборки исследуемых для статистически достоверного определения уровня необходимо также и выборка экспертов, позволяющая определить необходимый доверительный интервал, см. рисунок 4.

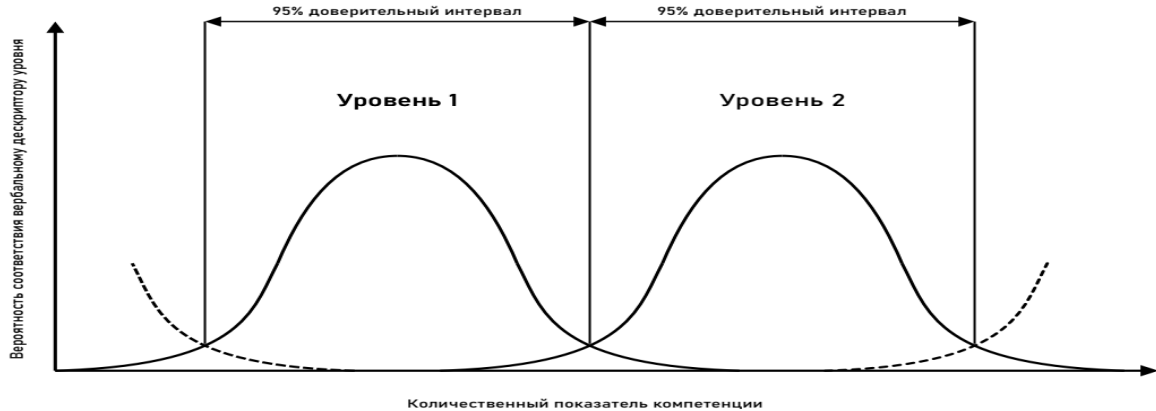


Рисунок 4. – Схема определения уровней компетенции с помощью метода экспертных оценок

Поэтому, для того чтобы облегчить задачу деления на уровни, можно использовать метод определения уровней без экспертных оценок. Для этого можно воспользоваться психофизическим законом Вебера-Фехнера [9]:

$$S = K \cdot \ln J + C \quad (1)$$

, где

S – субъективная величина ощущения;

J – величина (интенсивность) раздражителя (стимула);

K и C – константы.

Данный эмпирический закон устанавливает взаимосвязь между интенсивностью раздражителя и его восприятием. Закон утверждает, что более высокий уровень восприятия достигается, если уровень раздражителя кратно больше на величину основания натурального логарифма. Для

адекватного представления уровней необходим первичный показатель в виде количественной переменной со шкалой от 0 до 100 баллов, которая будет основываться на сложности заданий. В целях создания такой шкалы можно использовать показатель сложности, вычисленный по модели Г. Раша [10], который представляет из себя:

$$\delta_i = \ln \frac{1 - \bar{X}}{\bar{X}} \quad (2)$$

, где

δ_i – уровень сложности задания;

\bar{X} – средняя доля правильных ответов задания.

Найдя уровень сложности каждого задания, мы теперь можем представить математическое обоснование для весов баллов каждого конкретного задания по следующей формуле, где экспонента уровня сложности конкретного задания делится на сумму экспонент уровней сложности всех заданий:

$$P_i = \frac{e^{\delta_i}}{\sum_{j=m}^n e^{\delta_j} = e^{\delta_m} + e^{\delta_{m+1}} + \dots + e^{\delta_{n-1}} + e^{\delta_n}} \cdot 100 \text{баллов} \quad (3)$$

, где

P_i – долевого вес задания

δ_i – уровень сложности задания.

Суммируя веса тестовых заданий в баллах, мы получаем стобалльную шкалу, в которой максимальный результат отражает успешное

выполнение всех заданий; нулевой результат — невыполнение всех заданий; промежуточный результат — успешное выполнение одного или нескольких заданий. При этом вес каждого задания в баллах прямо пропорционален его сложности, рассчитанной по формуле 2.

На рисунке 5 представлены два варианта уровневых шкал, построенных на основе закона Вебера-Фехнера. Левая шкала рисунка 4 описывает классическую трехуровневую ранговую шкалу. Формула справа от нее определяет верхний порог каждого уровня (L — верхний порог уровня в баллах, n — номер уровня). На левой шкале мы видим, что каждый более высокий уровень больше предыдущего приблизительно в 2,7 раза, т.е. кратно основанию натурального логарифма. Правая шкала, вместе с формулой определения верхнего порога уровней, является более дробным вариантом левой, для случаев, когда педагогу-исследователю необходимо более точное определение движения испытуемых по уровням компетенции, либо для случаев, когда испытуемые в основной массе не достигают высоких или низких уровней. Нулевой уровень (выделен штриховкой на обеих шкалах); где разница между уровнями уже довольно мала, и их порог не может адекватно округляться до целочисленных значений; может использоваться педагогом-исследователем либо как зона погрешности измерений, либо как результаты, принадлежащие первому уровню.

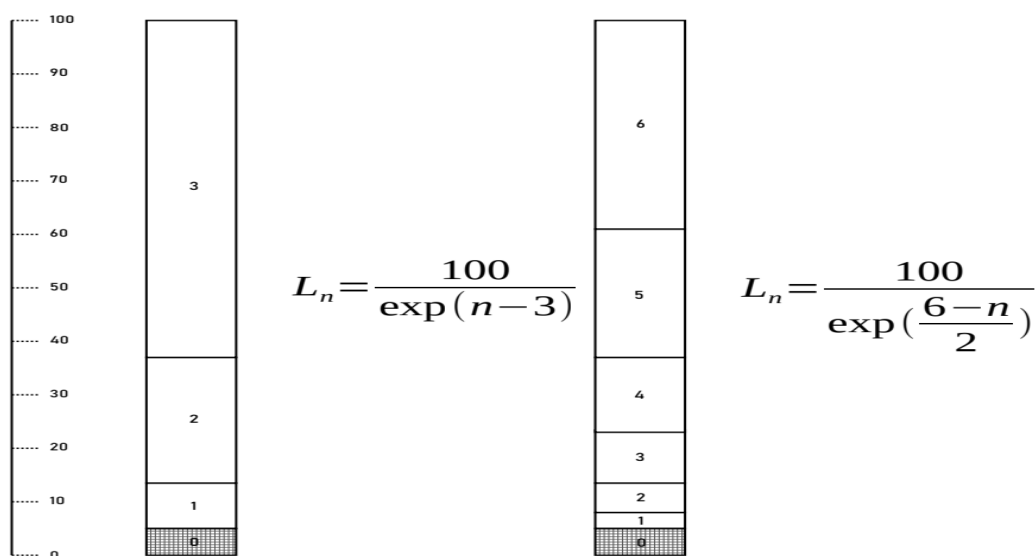


Рисунок 5. – Схема определения уровней логарифмической шкалы

Ранговая шкала также имеет еще один недостаток. На рисунке 6 продемонстрировано два варианта, каким образом гипотетически одинаковый финальный результат может быть достигнут разными путями. В варианте 1 изменения затронули и низкий, и средний уровни — 30 испытуемых повысили свой уровень с

низкого до среднего; такое же количество повысило свой уровень со среднего до высокого. В варианте 2 же изменения затронули лишь низкий уровень, при этом 30 испытуемых достигли высокого уровня. Тем не менее эти два варианта имеют идентичный конечный результат.

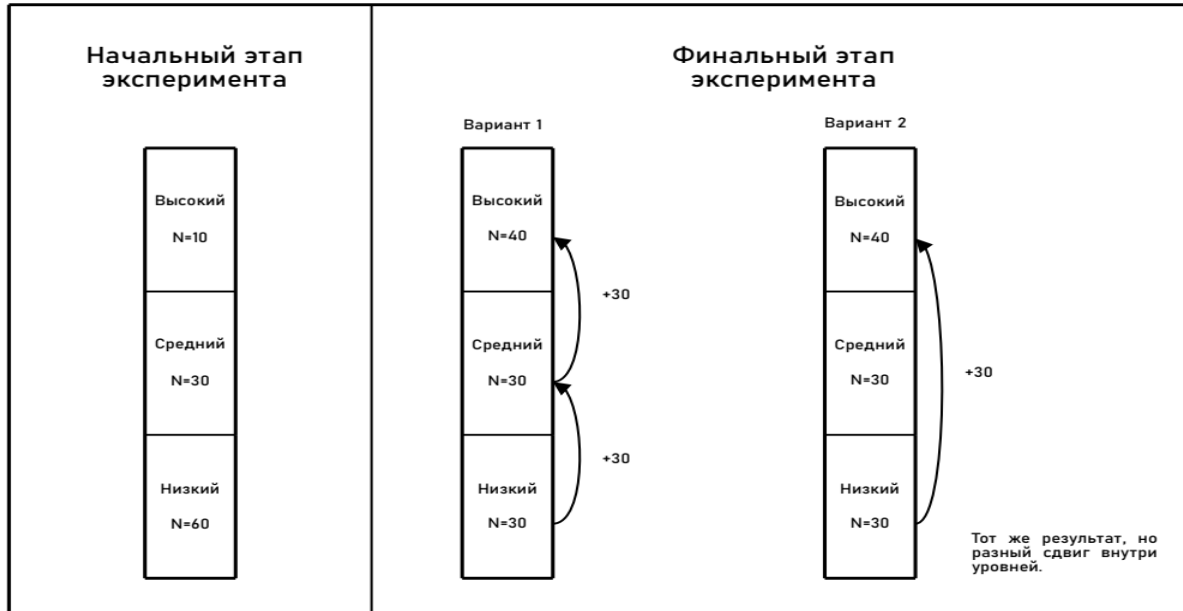


Рисунок 6. – Разные пути получения идентичного результата на финальном этапе эксперимента

Предлагается два пути решения различия этих двух ситуаций:

- использование одного или нескольких промежуточных этапов измерения, для более точного определения движения внутри выборки;
- использование Т-критерия Уилкоксона и U-критерия Манна-Уитни, вместо критерия подобия χ^2 .

Второй способ представляется наиболее оптимальным, поскольку не предполагает промежуточных измерений, которых следует избегать ввиду того, что чем чаще проводятся измерения испытуемых, тем больше возникает эффект «натренированности на задание» (аналогия «эффекта наблюдателя» в физике), который вносит искажение в результат. Однако для проверки выборок необходимо совершить определенные манипуляции с данными. На рисунке 7 схематически описано, каким образом

нужно конвертировать результаты, подходящие для проверки критерием χ^2 , в подходящие для проверки критериями Уилкоксона и Манна-Уитни. Поскольку уровни компетенции являются рангами — необходимо конвертировать номинальные переменные в ранговые. Например, 8 наблюдений низкого уровня нужно превратить в 8 переменных с показателем «1»; 4 наблюдения среднего уровня — в 4 переменные с показателем «2»; одно наблюдение — в переменную с результатом «3» и т.д.

Таблица 3 показывает, что использование критерия Уилкоксона позволяет уловить разницу между вариантами изменения внутри выборки рисунка 6, поскольку критерий χ^2 направлен на сравнение подобия, в то время как Т-критерий Уилкоксона и U-критерий Манна-Уитни сравнивают сдвиг всех результатов внутри выборки (4,9·10-15 против 2,3·10-8).

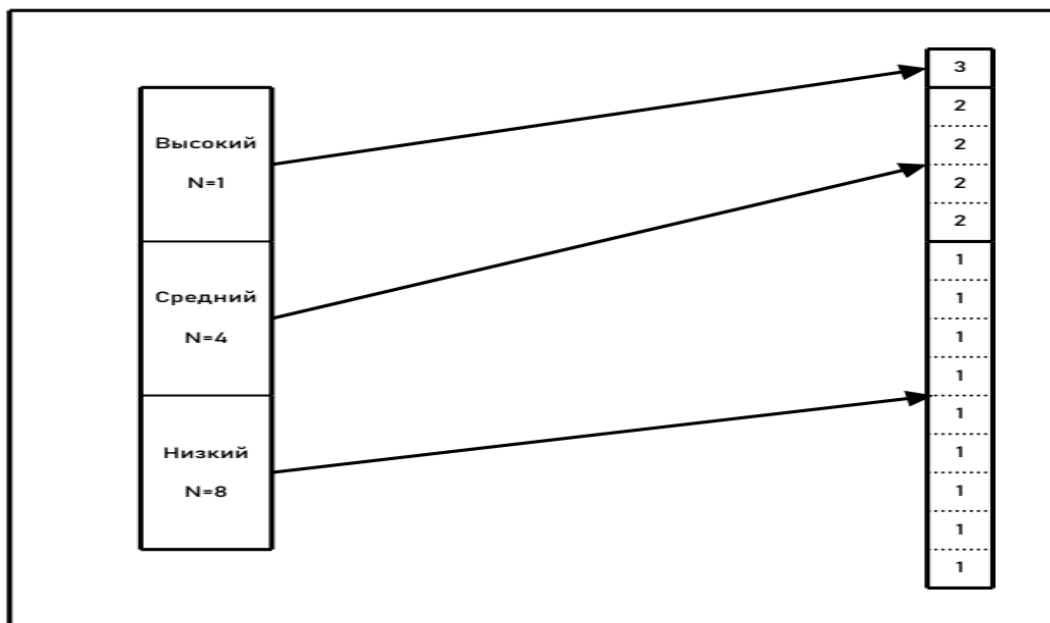


Рисунок 7. – Конверсия номинативной шкалы в ранговую для проведения непараметрических тестов

Таблица 3. – Сравнение критерия χ^2 и T-критерия Уилкоксона

Сравниваемые выборки	p-показатели значимости разницы	
	Критерий χ^2	T-критерий Уилкоксона
начальный этап эксперимента/конечный этап эксперимента (вариант 1)	$8,3 \cdot 10^{-7}$	$4,9 \cdot 10^{-15}$
начальный этап эксперимента/конечный этап эксперимента (вариант 2)	$8,3 \cdot 10^{-7}$	$2,3 \cdot 10^{-8}$

Нет проверки достоверности разницы/однородности между выборками на начальном и финальном этапах эксперимента как внутри, так и между контрольной и экспериментальной выборками

Очень важный, но, тем не менее, часто игнорируемый аспект педагогического исследования (45,3% вхождений), тесно связанный с соблюдением принципа единственного различия, сообразно которому в эксперименте могут проверяться либо статистически однородные выборки на разных педагогических технологиях, либо одна технология на статистически гетерогенных выборках. Рисунок 8 показывает 3 возможных варианта исхода эксперимента.

I вариант представляет собой случай, когда контрольная и экспериментальная выборки являются достоверно однородными в начале эксперимента (верна нулевая статистическая гипотеза) и достоверно различающимися в конце эксперимента (верна альтернативная статистическая гипотеза), что является

идеальным исходом для педагогического эксперимента, поскольку экспериментальная педагогическая технология достоверно показала лучшую эффективность. II вариант представляет собой случай, когда контрольная и экспериментальная выборки являются достоверно однородными в начале и конце эксперимента (верна нулевая статистическая гипотеза в обоих случаях). В III варианте рассматривается случай, когда экспериментальная и контрольная выборки имеют достоверные различия уже на начальном этапе эксперимента. В подобном случае финальные результаты эксперимента при проверке разных педагогических технологий не имеют практического смысла, поскольку нарушается принцип единственного различия. Поэтому педагогам-исследователям рекомендуется проверять первоначальные выборки на однородность, и показатель вероятности однородности выборок при этом должен быть относительно высоким ($p \geq 0,8$), а не минимально достоверным ($p \geq 0,05$).

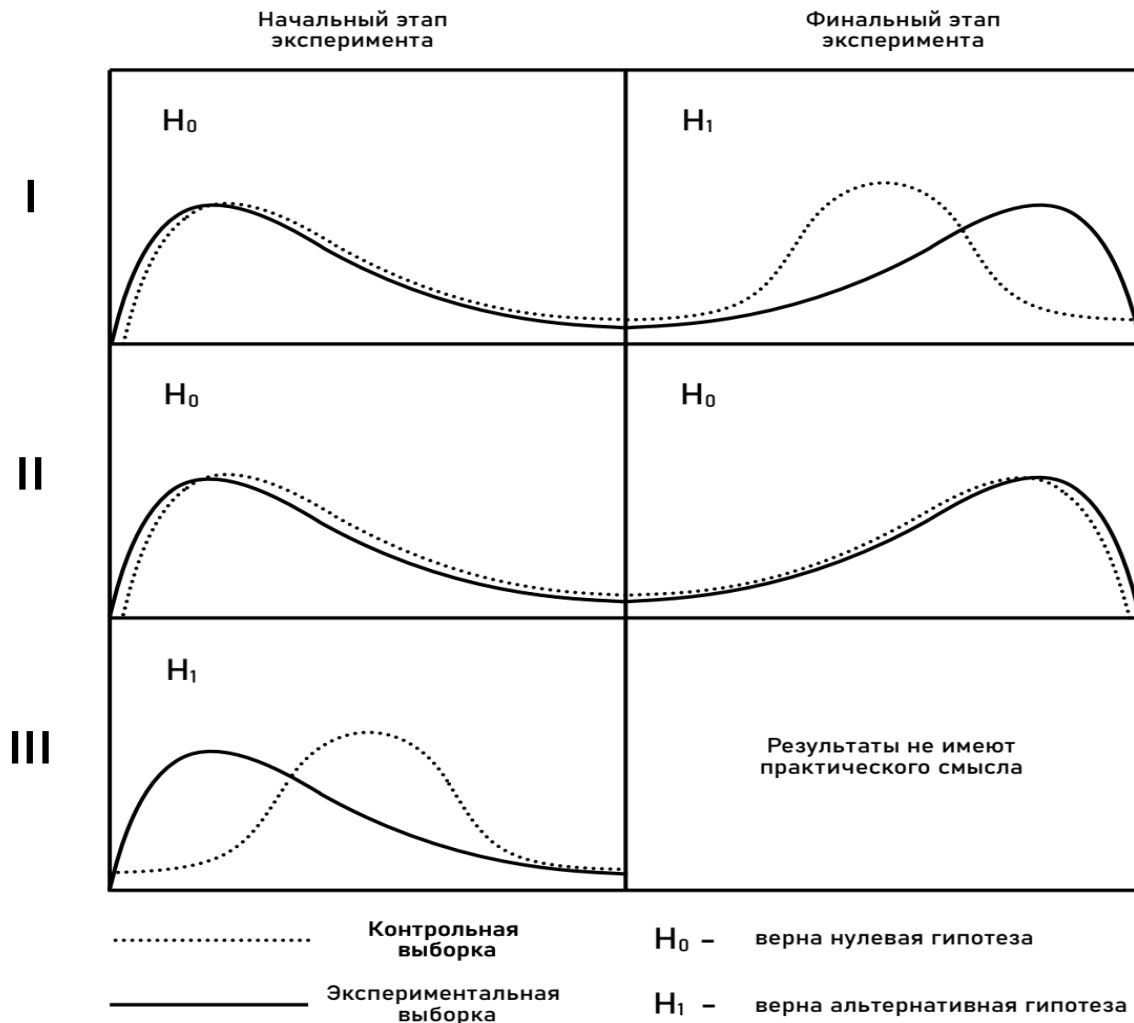


Рисунок 8. – Варианты результатов эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

Заключение.

– Меры центральной тенденции как основные и единственные характеристики выборки дают слабое представление об эффективности педагогических технологий. В то время как комплексное представление выборки (среднее арифметическое, медиана, квартили, 5-й и 95-й процентиля) позволяют всеобъемлюще анализировать «движение» внутри выборки, не ориентируясь только на успеваемость «среднестатистического» испытуемого.

– В случае мультимодальности имеет смысл разделить большую выборку на несколько малых, ориентируясь на моды как меры центральной тенденции. Общепринятых методов деления мультимодальных выборок не существует, однако автор посвятит данной проблеме следующие публикации.

– По мнению автора, следует с осторожностью использовать шкалы, основанные на вербальных дескрипторах рангов, поскольку

это влечет за собой использование метода экспертных оценок с солидной выборкой экспертов. Наиболее оптимальным способом деления выборки на ранги является использование логистической шкалы сложности тестового задания (по Г. Рашу), и дальнейшее ее деление на уровни согласно психофизическому закону Вебера-Фехнера.

– Использование критерия χ^2 для сравнения ранговых шкал влечет за собой потерю информации о внутреннем движении элементов выборки. Для преодоления этого ограничения предлагается использовать критерий Уилкоксона и критерий Манна-Уитни.

– По мнению автора, всегда следует проверять контрольную и экспериментальные выборки в начале эксперимента на однородность, в противном случае возникает риск того, что результаты эксперимента не будут иметь практического смысла.

Результаты исследования могут быть использованы при планировании и осуществлении педагогического эксперимента. Предлагаемые автором рекомендации позволят более точно выявлять закономерности изменений

внутри выборки; повысить валидность и повторяемость исследований; избежать наиболее часто повторяющихся ошибок использования математического аппарата, как главного инструмента доказательной педагогики.

Литература:

1. Донской А.Г. Применение метода метаанализа в гуманитарных и педагогических исследованиях / А.Г. Донской [и др.] // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2021. - № 5(217). - С. 78-89.
2. Ибрагимов Г.И. Эксперимент в педагогических исследованиях: проблемы и перспективы / Г.И. Ибрагимов // Казанский педагогический журнал. - 2004. - № 1. - С. 3-11.
3. Корнеев А., Кричевец А. Условия применимости критериев Стьюдента и Манна-Уитни / А. Корнеев, А. Кричевец // Психологический журнал. - 2011. - № 1(32). - С. 97-110.
4. Реброва О. Описание статистического анализа данных в оригинальных статьях. Типичные ошибки / О. Реброва // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. - 2010. - № 11(110). - С. 71-74.

5. Слостенин В. Некоторые проблемы педагогических исследований / В. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. - 2006. - № 1. - С. 25-35.
6. Яковлев Е.В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект: монография / Е.В. Яковлев. – Челябинск: Издательство ЧГПУ, 1998. – 136 с.
7. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2011. - № 1. - С. 52-63.
8. Croll P. Statistical inference in educational research // Educational Research. - 1984. - № 3(26). - С. 217-219.
9. Fechner G. T. Elemente der psychophysik / G. T. Fechner, Breitkopf u. Härtel, 1860.
10. Rasch G. An item analysis which takes individual differences into account // British journal of mathematical and statistical psychology. - 1966. - № 1(19). - С. 49-57.

References:

1. Donskoy A.G. Application of the meta-analysis method in humanitarian and pedagogical research / A.G. Donskoy [and etc.] // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. - 2021. - № 5(217). - С. 78-89.
2. Ibragimov G.I. Experiment in pedagogical research: problems and perspectives / G.I. Ibragimov // Kazan Pedagogical Journal. - 2004. - № 1. - С. 3-11.
3. Korneev A., Krichevets A. Conditions for the applicability of Student and Mann-Whitney criteria / A. Korneev, A. Krichevets // Psychological journal. - 2011. - № 1(32). - С. 97-110.
4. Rebrova O. Description of statistical data analysis in original articles. Typical mistakes / O. Rebrova // Journal of Neurology and Psychiatry named after S.S. Korsakov. - 2010. - № 11(110). - С. 71-74.
5. Slastenin V. Some problems of pedagogical research

- / V. Slastenin // Siberian Pedagogical Journal. - 2006. - № 1. - С. 25-35.
6. Yakovlev E.V. Pedagogical experiment: qualimetric aspect: monograph / E.V. Yakovlev. - Chelyabinsk: ChGPU Publishing House, 1998. - 136 p.
7. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Pedagogical experiment in dissertation research / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva // Modern Higher School: Innovative Aspect. - 2011. - № 1. - С. 52-63.
8. Croll P. Statistical inference in educational research // Educational Research. - 1984. - № 3 (26). - С. 217-219.
9. Fechner G. T. Elemente der psychophysik / G. T. Fechner, Breitkopf u. Hartel, 1860.
10. Rasch G. An item analysis which takes individual differences into account // British journal of mathematical and statistical psychology. - 1966. - № 1 (19). - С. 49-57.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования)

Сведения об авторе:

Абитов Руслан Назилович (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО Казанский государственный архитектурно-строительный университет, e-mail: rouslan.abitov@gmail.com

УДК 37.013.46

Педагогическое содействие как вид социально-педагогической деятельности

Pedagogical assistance as a type of socio-pedagogical activity

Засмолина Н.П., Новосибирский государственный педагогический университет, zasmn@yandex.ru

Zasmolina N., Novosibirsk State Pedagogical University, zasmn@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.010

Ключевые слова: педагогическое содействие, педагогическая поддержка, педагогическая помощь, социально-педагогическая деятельность, компоненты педагогического содействия.

Keywords: pedagogical assistance, pedagogical support, pedagogical help, socio-pedagogical activity, components of pedagogical assistance.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена возросшим влиянием социокультурных условий на процессы воспитания и обучения молодых людей, а также необходимостью поиска новых педагогических концепций, обеспечивающих эффективность педагогического действия и индивидуального развития личности. Рассмотрение педагогического действия с позиции педагогического содействия стимулирует исследователей на поиск теоретических оснований для определения его в качестве вида социально-педагогической деятельности. Цель статьи заключается в осуществлении теоретико-методологического обоснования сущности понятия «педагогическое содействие» на основе результатов исследования. Авторами расширены теоретические представления о педагогическом содействии в целостном педагогическом процессе, уточнена сущность понятия «педагогическое содействие» как вида социально-педагогической деятельности; определены границы понятий «педагогическое содействие», «педагогическая поддержка» и «педагогическая помощь»; предложена структура компонентов педагогического содействия, методологически обогащающая теорию и практику воспитания в современных условиях развития общества. Материал статьи предназначен для работников системы образования, исследователей и других заинтересованных лиц.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the increased influence of socio-cultural conditions on the processes of upbringing and education of young people, as well as the need to search for new pedagogical concepts that ensure the effectiveness of pedagogical action and individual development of personality. The consideration of pedagogical activity from the stand point of pedagogical assistance stimulates researchers to search for theoretical grounds for defining it as a type of social and pedagogical activity. The purpose of the article is to implement the theoretical and methodological justification of the essence of the concept of "pedagogical assistance" on the basis of the research results. The authors have expanded the theoretical understanding of pedagogical assistance in the integral pedagogical process, clarified the essence of the concept of "pedagogical assistance" as the type of socio-pedagogical activity; the boundaries of the concepts of "pedagogical assistance", "pedagogical support" and "pedagogical assistance" are defined; the structure of the components of pedagogical assistance is proposed, which methodologically enriches the theory and practice of education in modern conditions of the social development. The material of this article is intended for educators, researchers and other interested parties.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется возросшей социальной потребностью в успешной интеграции молодых людей в динамично развивающееся общество и повышению их роли в жизни страны. Процесс интеграции требует от молодого человека готовности к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению в условиях нарастающей неопределенности, вариативности

смыслов и целей, а от педагога – готовности к содействию обучающемуся в формировании этих способностей. В обновленном федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования содействие рассматривается довольно узко, в двух аспектах, как содействие «развитию педагогической компетентности родителей <...> и формированию у обучающихся убежденности в

необходимости выбора здорового образа жизни, о вреде употребления алкоголя и табакокурения» [12].

В научной литературе вопросами педагогического содействия занимались Л.А. Барановская, В.В., Игнатова, В. Шишкина и др. Следует отметить, что Барановская Л.А. и В.В. Игнатова рассматривали педагогическое содействие в качестве педагогической стратегии к решению проблем высшего профессионального образования [6]. В.И. Шишкина уделила внимание рассмотрению взаимосвязи педагогического содействия с такими понятиями как «становление личности», «саморазвитие личности», «педагогический процесс» [21].

В рамках научного дискурса были разработаны близкие педагогическому содействию идеи педагогической поддержки (О.С. Газман, Т.В. Анохина, В.П. Бедерханова, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков, С.М. Юсфин и др.), помощи и сопровождения (И.А. Бобылева, Г.Ф. Иванова, В.В. Шпакова и др.) учащемуся в его индивидуальном развитии. Селевко С.Г. относит педагогическую поддержку, реабилитацию и помощь к виду социально-педагогического действия [13, с.22].

В целостном педагогическом процессе каждая идея имеет свои концептуальные отличия и занимает в нем определенную позицию. Важно отметить, что в практике педагоги воспринимают идеи как идентичные педагогические стратегии. Однако объемы понятий, их соотношение между собой, имеют существенные отличительные особенности. На наш взгляд, педагогическое содействие как вид социально-педагогической деятельности отвечает за становление и проявление субъектности личности, развитие творческой индивидуальности и повышение личностного роста ребенка.

Таким образом, возникает необходимость комплексного рассмотрения феномена педагогического содействия как вида социально-педагогической деятельности в практике учителя. В связи с этим актуальным становится научный поиск теоретико-методологических оснований для обоснования педагогического содействия как вида социально-педагогической деятельности, что позволяет сформулировать цель нашего исследования: на основе анализа результатов современных научных исследований выявить сущность понятия «педагогическое содействие» и его границы, определить компоненты его процессной основы.

В соответствии с поставленной целью нами определен комплекс исследовательских задач, а именно:

– обоснование сущности понятия «педагогическое содействие» в теории и практике воспитания;

– выявление структурных компонентов процессной основы педагогического содействия;

– определение на основе установления сходства и различий границ понятий «педагогическое содействие», «педагогическая помощь», «педагогическая поддержка».

Решение поставленных задач обеспечило расширение теоретических представлений о педагогическом содействии в целостном педагогическом процессе, уточнению сущности понятия «педагогическое содействие»; определение границ и объемов понятий «педагогическое содействие», «педагогическая поддержка» и «педагогическая помощь»; представленная структура компонентов педагогического содействия методологически обогащает теорию и практику воспитания в актуальных условиях развития социума.

Методология исследования. Необходимость методологического анализа изучаемой нами проблемы исследования обусловлена следующими факторами:

во-первых, многоаспектность проблемы потребовала проведение исследования на общепедагогическом уровне, согласно которому выделены философский, общенаучный и конкретно-научный уровни методологических знаний;

во-вторых, комплексность решения проблемы обусловила необходимость определения актуальных педагогических концепций, принципов и методов, учитывающих цели обучения и воспитания современной системы образования.

Таким образом, методологию исследования составили:

– *на философском уровне*: идеи феноменологии в педагогике (Тимошук Е.А. и др.), позволяющие выявить сущность понятия «педагогическое содействие» как вида социально-педагогической деятельности;

– *на общенаучном уровне*: принципы и положения системного подхода (В.В. Краевский), определяющие компоненты системы педагогического содействия;

– *на конкретно-научном уровне*: принципы и положения деятельностного (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.В. Сухомлинский и др.), субъектного (В.И. Слободчиков) и позиционного (Н.Е. Веракса) подходов, характеризующие компоненты системы педагогического содействия; идея целостности педагогического процесса (В.В. Сериков), позволяющая

рассмотреть педагогическое содействие частью этого процесса;

– *на концептуальном уровне*: теория концептуальных переходов (В.А. Канке), обеспечивающая возможность выявления связи между понятиями «педагогическое содействие», «педагогическая поддержка» и «педагогическая помощь».

Результаты. Теоретический анализ нормативных документов, научной литературы по философии, психологии и педагогике, современных диссертационных исследований помог представить результаты в трех группах: сущность педагогического содействия, компоненты педагогического содействия и границы понятий.

Сущность педагогического содействия. Структурно-семантический аспект словосочетания «педагогическое содействие» отражает его смысловую организацию. Суть термина «педагогический» в большом толковом словаре русского языка С.А. Кузнецова описана как «свойственный, присущий педагогу» [3, с.789]. В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова термин «содействие» обозначает «помощь, поддержку в какой-нибудь деятельности», в тоже время «содействовать» – «оказывать содействие, способствовать» [10, с.729]. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов Н.Ю. Шведовой дает определение термину «содействие» как «деятельное участие в чьих-нибудь делах с целью облегчить, помочь, поддержка в какой-нибудь деятельности» [19, с.912]. Словосочетание «педагогическое содействие» является семантически и грамматически согласованным, а именно: педагогический – свойственный педагогу, содействие – помощь, поддержка; лексемы *педагогическое и содействие* имплицитно содержат сему *деятельность*, что создает согласованность семантическую и грамматическую. Таким образом, педагогическое содействие с позиции профессиональной деятельности педагога является оказанием помощи и поддержки учащемуся в какой-либо деятельности с целью ее облегчения.

На философском уровне феноменологический подход в идее педагогического содействия позволил определить смысловое содержание совместной деятельности ее субъектов с опорой на индивидуальность и автономность обучающегося в приобретении ответственного опыта социального поведения. Рассмотрев основные принципы феноменологического подхода к образованию, определенные Тимошук

Е.А. в контексте новых образовательных тенденций, мы выделили в содержании принципа «индивидуации» важность индивидуального генезиса человека, направленного на такие «векторы развития личности как обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности»; в принципе «диалогичности» – автономность обучающегося, актуализирующуюся посредством реализации идеи интеграции диалога в образовании и самоиндивидуализации личности, позволяющей обучающемуся «стать активным, самостоятельным, понимающим, открытым, умеющим осуществлять такие основные виды деятельности, как труд, общение, познание» [18].

Образование, по мнению В.В. Серикова, «выступает как гуманитарная система с особыми закономерностями функционирования и развития» в которой педагогическим действием является «пробуждение и незаметное «выращивание» субъектности в другом человеке» [14, с.9]. Он отмечает, что в пространстве развития личности совместные действия педагога и обучающегося протекают как взаимораспределенные действия (сореализация). Операциональный состав действий и выполняемый функционал субъектами «со-деятельности» имеет общее эмоционально-смысловое основание, выступающее как механизм становления внутреннего мира воспитанника [14, с.15].

В научной литературе и диссертациях по общей педагогике педагогическое содействие представлено как совместная деятельность педагога и учащегося, характеризующаяся: по мнению В. Шишкиной – развернутостью к становлению личности [21], В.В. Игнатовой и Л.А. Барановской – совместностью и равнодействием [6]; согласно Е.М. Скрыпниковой – направленностью на достижение поставленных целей [15], В.В. Игнатовой и Л.А. Барановской – на облегчение, помощь, эмоциональную поддержку [6], В. Шишкиной – на нахождение оптимальных опор в личностной, субъектной сфере [21], И.А. Онофрийчук – на поэтапное, многовариантное развитие компетенций [11] и по мнению Е.В. Ананьиной – на профессиональное самоопределение [1].

И.Ю. Шустова определяет в качестве педагогического содействия – педагогическую поддержку, как совместные (педагога и ребенка, педагога и группы детей) акты действия, создающие педагогическую ситуацию развития личности и индивидуальности ребёнка, это усиление и дополнение самостоятельного

действия человека (ребенка, подростка, юноши)) [22].

Е.Д. Соколова под педагогическим содействием понимает «педагогическую деятельность, направленную на создание условий для студентов в достижении успеха, укреплении веры в собственные силы, необходимых для самовосхождения, самопознания, самосовершенствования и, в конечном счете, самореализации» [17].

Д.Ф. Ильясов и Л.Ю. Кобелева обозначают в качестве содействия «систему объективно необходимой, адресной и целесообразной помощи, оказываемой им (обучающимся, пояснение автора статьи) со стороны педагогических работников и администрации общеобразовательной школы» [8].

М.А. Валеева описывает педагогическое содействие как «вид взаимодействия обучающегося и обучаемого, в котором реализуются субъект-субъектные отношения; совокупности педагогических условий, целью которых является формирование какого-либо качества; педагогической деятельности, направленной на повышение готовности студентов к ценностному самоопределению; помощи преподавателя обучающимся для достижения ими конкретных целей и др.» [4].

Таким образом, феноменологическая сущность понятия «педагогическое содействие» представлена как со-деятельность субъектов в педагогической ситуации, характеризующаяся динамикой намерений, целенаправленностью и распределенностью действий, направленная на достижение определенного уровня «самости» личности путем реализации ее внутреннего потенциала.

Компоненты педагогического содействия. Сравнительно-сопоставительный анализ современных научных публикаций по педагогике позволил нам произвести отбор смысловых групп, включающих лексемы «содействие», «поддержка» и «помощь». На основе деятельностного, системного, субъектного и позиционного подходов полученные данные были систематизированы и обобщены. В качестве структурной основы понятия «педагогическое содействие» определены пять взаимосвязанных компонентов: *личностный, когнитивный, векторный, процессный, адаптивный.*

Философской рамкой личностного компонента выступает «интегративное свойство личности» [5] – *успешность*, базирующееся на таких категориях как «активность, воля, деятельность, личность, адаптация, саморегуляция, самоуправление, целеполагание»

[9]. Педагогическое содействие с позиции успешности рассматривается нами как создание субъектами деятельности благоприятных условий для решения общих задач; выстраивание (построение, установление), налаживание (укрепление) и расширение отношений, контактов, обратной связи, взаимосвязей и взаимодействия друг с другом; повышение интеллектуальных возможностей и культуры; приобщение к научной, проектной и творческой деятельности. Кроме того, педагогическое содействие опирается на внутренние психологические механизмы, составляющие *успешность* личностного развития: самоактуализацию, самоопределение, самовыражение, самопознание, саморазвитие, самовоспитание, самообразование, самореализацию, самодвижение, самостроительство, самодостраивание, самоизменение, самовосстановление, самоорганизацию, саморегуляцию, самосовершенствование.

С точки зрения деятельностного подхода когнитивный компонент педагогического содействия обеспечивает *целостность* мышления в условиях реализации практико-ориентированных ситуаций для развития мышления в процессе целенаправленной совместной деятельности. При этом, содействие выстраивается с опорой на осознание субъектами деятельности своей позиции; постижение смыслов действий; приобретение новых знаний; овладение приемами проектирования совместной разнонаправленной деятельности; проявление и развитие творческой индивидуальности; освоение культурных норм и ценностей; разрешение проблем и противоречий. Позиционный подход к педагогическому содействию позволяет включить в когнитивный компонент такие векторы, как формирование мировоззрения личности, ее гармонизацию и развитие самокритичности.

Векторный компонент педагогического содействия тесно связан с *вариативностью* деятельности субъектов в пространстве социальных и культурных возможностей. Согласно С.Л. Рубинштейна структура деятельности включает следующие элементы: мотив–цель–средство; по А.Н. Леонтьеву – это мотив–цель–условие; Г.Е. Суходольский считает, что это потребность–направленность–мотив–цель–результат–оценка [16].

Поскольку нам близка позиция Г.Е. Суходольского, то мы по аналогии рассматриваем педагогическое содействие как деятельность по *обогащению* субъектов знаниями, умениями, навыками; по *интеграции* личности и ее

деятельности в реальную социокультурную среду; по *обретению* ребёнком нравственно востребованного духовного опыта; по *раскрытию* возможностей личностного потенциала ребенка; по *достижению* наиболее полной и точной цели и конечной задачи; по *сохранению* ценностной составляющей личности.

Таким образом, мы видим, что векторный компонент поддерживает интегративное свойство личности – *успешность*, ориентируя действия педагога и обучающегося на активное проявление своей индивидуальности через реализацию замыслов и со-деятельность (сореализацию), способствует приобретению опыта личностного выбора на основе принятых личных решений, в результате самоанализа и оценки полученного результата обеспечивается личностный рост.

В рамках деятельностного подхода процессный компонент педагогического содействия включает в себя определенные *этапы* тесно взаимосвязанные между собой. Этапы содействия реализуются на субъект-субъектном уровне, как определенные составляющие совместной деятельности, последовательно сменяющие друг друга и образующие единый цикл. Нами определены следующие этапы содействия: *планирование, организация, реализация, рефлексия*.

На этапе планирования педагог осуществляет инициацию интереса обучающихся к проектной идее, обсуждение замысла проекта совместной деятельности, широкого спектра возможных результатов проекта и различных направлений его развития. Организационный этап включает осуществление социально значимой для обучающихся деятельности, внедрение педагогических технологий помощи и поддержки деятельности учащихся и их взаимодействия с другими субъектами деятельности. Этап реализации обеспечивает достижение единых целей деятельности, самореализацию личности (реализацию индивидуальной траектории развития) и ее внутреннего потенциала, применение на практике современных средств и методов воспитания, внедрение идей субъектов деятельности в жизнь образовательной организации. Содержание этапа рефлексии определяется спецификой целей и задач, которые решались на всех предыдущих этапах. Кроме того, педагог содействует с одной стороны, рефлексии индивидуального социального опыта учащегося, с другой стороны, педагогической рефлексии, а именно распространению продуктивных социально-воспитательных практик и программ.

В рамках позиционного подхода процессный компонент педагогического содействия включает процессы сплочения коллектива, кооперации академических ресурсов и творческих усилий субъектов деятельности, обмена идей и опытом их реализации или трансформации, а также формирования группы в качестве коммуникативной целостности.

Важным компонентом педагогического содействия мы выделили *адаптивность* или адаптивный компонент. По мнению А.М. Богомолова, адаптивность «проявляется и реализуется в деятельности и системе отношений человека». Он рассматривает адаптационный потенциал как «системное свойство личности, обуславливающее границы ее адаптационных возможностей и характер протекания адаптации личности в ответ на воздействие тех или иных факторов и условий среды». В качестве особенностей адаптационного потенциала он определяет «направление, содержание, интенсивность адаптационного ответа личности» [2].

Определяющую роль в адаптивных системах образовательных сред играют такие компоненты, как *контекстность ситуаций, взаимодействие и возможности среды*. Педагогическое содействие пониманию контекста конкретной ситуации возможно в соответствии с ситуационной моделью *«восприятие-действие-поведение»*. Такая модель является динамичной, структурирует взаимодействие, ведет к выбору из бифуркационного множества ситуаций именно той цели, которая будет служить в качестве направляющего намерения обучающегося. В этом случае должны быть смоделированы все возможности среды, чтобы получить адаптационный ответ тогда, когда учащийся примет цель [23]. Кроме того, в качестве интенсивности адаптационного ответа мы определяем *мобильность личности*, ее интегральную характеристику. Таким образом, система взаимосвязанных компонентов педагогического содействия создает целостность процесса содействия индивидуальному развитию личности.

Анализ научных публикаций позволил установить тесную связь педагогического содействия с основными категориями педагогики: *развитие, формирование и становление*. Категория *развитие* выражена в интересах личности, ее воображении, таланте, навыках и способностях, склонностях, воле и настойчивости, культуре личности и ее чувствах. В совместной деятельности педагог содействует развитию мотивации, мышления (абстрактного,

логического, творческого), индивидуальности, инициативности, партнерству (сотрудничества) и самокритичности личности. *Формирование* как категория педагогического содействия включает учет способностей и личностную позицию субъектов деятельности, логического мышления, ответственное отношение, нравственную культуру, коммуникативность. Содействие становлению личности обеспечивается посредством удовлетворения субъектной позиции личности и ее субъектной активности, а также творческой индивидуальности.

Границы понятий «педагогическое содействие», «педагогическая поддержка» и «педагогическая помощь». В рамках теории концептуальных переходов В.А. Канке нами была определена некоторая совокупность концептов и переходов между ними, позволяющая выявить единство их признаков [7].

В словаре С.И. Ожегова термин «помощь» рассматривается как «содействие кому-нибудь в чем-нибудь, участие в чем-нибудь, приносящее облегчение кому-нибудь»; помогать означает «оказать помощь (помочь кому-нибудь в работе), дать желаемый результат, следствие» [10]. В свою очередь термин «поддержка» означает «помощь, содействие (оказать поддержку кому-нибудь); поддержать – придержав, не дать упасть; оказать кому-нибудь помощь, содействие» [10]. В педагогической литературе часто два этих термина встречаются в качестве такого словосочетания как «помощь и поддержка». Мы изучили их научные интерпретации с позиции особого вида педагогической деятельности, их соотношение и взаимосвязь с понятием «педагогическое содействие».

Итак, понятие «педагогическая помощь» определяется в педагогике как «помощь одного человека другому в преодолении трудностей» [6]. Часто с термином «помощь» встречается использование следующих глаголов: принимать, оказывать и просить.

Мы сгруппировали виды помощи следующим образом: по *направленности действия* (коррекционная, коррекционно-педагогическая, консультационная, практическая); по *адресату получения помощи* (индивидуальная, групповая); по *способу действия* (косвенная, конкретная, взаимная); по *времени осуществления* (первичная, своевременная, краткосрочная).

В рамках педагогического содействия мы рассматриваем функцию педагогической помощи как атрибутивную, осуществляющуюся посредством перехода на другое дополнительное действие, например, с помощью консультирования, проведения тренингов,

моделирования (планирование, программирование) ситуаций, убеждения, организации событий и осуществление наставничества. Направленность другого действия обусловлена просьбой ребенка о помощи.

Педагогическая помощь включает в себя все компоненты педагогического содействия и отражается через: *личностный компонент* – в личностном росте; в становлении субъектности, самосознания; в самоопределении, самоорганизации и саморазвитии; в совершенствовании и самодиагностике, в формировании индивидуального образа жизни; *когнитивный компонент* – в учебе (знания, умения, навыки); в усилении прочности знаний; в познании, развитии и самореализации потенциальных возможностей личности; *векторный компонент* – в семейном воспитании; в социализации; в установлении связей; в выборе источников информации; в выборе будущей профессии; в нравственном самовоспитании; *процессный компонент* – в определении идеи; в проведении и реализации идеи; в самостоятельной деятельности; *адаптивный компонент* – в решении проблем; в преодолении отрицательных тенденций и затруднений; в освоении и выполнении разных социальных ролей.

В свою очередь следует отметить, что педагогическая поддержка – это «деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в учебе, жизненным и профессиональным самоопределением» [20].

Педагогическая поддержка, как и педагогическая помощь, включает в себя все компоненты педагогического содействия: *личностный компонент* – это поддержка процессов становления и проявления индивидуальности и субъектности; значимости действий ребенка; внутренних потребностей (самости); стремления к успеху; высокой степени ответственности; работы со смыслами; осмысленного поиска и выбора ребенка; *когнитивный компонент* – поддержка интереса (мотивации) в учебном процессе; стремления ребенка выполнять новые задачи; обновления навыков; *векторный компонент* – поддержка социализации и адаптации учащегося; социально-значимых инициатив (творческих начинаний), культуры на должном уровне (диалога культур, речевой культуры); *процессный компонент* –

поддержка совместности деятельности (сотрудничество, сотворчество); появления проектных (сетевых) инициатив (активности); самостоятельной деятельности; непрерывной обратной связи; участия ребенка в школьных делах; *адаптивный компонент* – поддержка в решении проблемных ситуаций (в ситуации успеха и неудач, в условиях эмоциональной и интеллектуальной напряженности); позитивного эмоционального подъема; благоприятного климата и существующих традиций в коллективе; конструктивных форм общения в коллективе; повышение стрессоустойчивости; высокого уровня работоспособности (устойчивость внимания, усилия по выработке волевых качеств).

Педагогическая поддержка имеет прямую связь с такими категориями педагогики как становление и развитие. Поддержка становления

личности выражается в поддержке процессов развития ее субъектности, а поддержка развития основывается на возрастных особенностях, способностях, интересах и склонностях ребенка. Если возможности обучающегося реальны, педагогическая поддержка направлена на процессы осуществления «самости» личности. Если возможности потенциальны, поддержка включается как механизм гармонизации процессов развития, корректируя деятельность ребенка и снижая степень воздействия негативных факторов социокультурной ситуации на процессы адаптации ребенка.

Соотношение объемов понятий «педагогическое содействие», «педагогическая поддержка» и «педагогическая помощь» мы определили с помощью кругов Эйлера.



Рисунок 1. – Соотношение объемов понятий

Такое соотношение для нас представляется оптимальным и отражающим взаимосвязи и взаимоотношения изученных нами понятий в целостном образовательном процессе. Данные понятия мы рассматриваем как особый вид социально-педагогической деятельности, включающий пять основных компонентов: *личностный, когнитивный, векторный, процессный, адаптивный*. Каждый компонент преломляется через призму содержания одного понятия и дополняется в отношении другого понятия, обеспечивая целостность процессов. Мы полагаем, что педагогическое содействие шире в своем объеме, чем педагогическая поддержка, а ее объем шире, по сравнению с педагогической помощью за счет наличия внутренних связей, с отмеченными нами ранее, категориями. Развитие, формирование и становление являются основой педагогического содействия; педагогическая поддержка же обеспечивает связь с развитием и становлением, а педагогическая помощь выполняет атрибутивную функцию в процессе поддержки и содействия.

Заключение. В рамках данного исследования, эмпирической базой которого послужили 66 современных научных публикаций, посвященных педагогическому содействию, установлено концептуальное образование и феноменологическая сущность понятия «педагогическое содействие». Логику концептуального образования составили пять взаимосвязанных структурных компонентов: *личностный, когнитивный, векторный, процессный, адаптивный*. При этом каждый компонент определяется такими смысловыми категориями как *успешность, целостность мышления, вариативность, этапность действий и адаптивность* соответственно. В основе совместной деятельности субъектов в рамках педагогического содействия определена структура Г.Е. Суходольского – это *потребность–направленность–мотив–цель–результат–оценка*.

Значимость полученных результатов исследования в теоретическом плане связана с раскрытием структурно-содержательных

характеристик компонентов педагогического содействия, отражающих концептуальное образование, что, в свою очередь, расширяет теоретические представления о педагогическом содействии в целостном педагогическом процессе и методологически обогащает теорию и практику воспитания в современных условиях развития общества.

Практическая значимость полученных результатов заключается в выявлении недостаточной разработанности идеи

педагогического содействия в научной теории, устранение которой позволит обогатить педагогическую практику общеобразовательной школы.

Проведенное исследование имеет явный потенциал для дальнейшего развития, связанный с продолжением уточнения методологических оснований теории педагогического содействия, ее принципов, верификации пяти компонентной структуры с использованием метода экспертизы.

Литература:

1. Ананьина Е.В. Педагогическое содействие становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению [Электронный ресурс] / Е.В. Ананьина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2007. – № 6(78). – С. 124–126.
2. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А.М. Богомолов // Психологическая наука и образование. – 2008. – Т. 13. – № 1. – С. 67–73.
3. Большой толковый словарь русского языка; сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинг», 2000. – 1536 с.
4. Валеева М.А. Феноменология социально-педагогического содействия как методологического ресурса профессионально-личностного становления студента [Электронный ресурс] / М.А. Валеева // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 11. – С. 67–71.
5. Деева Н.А. Жизненная успешность: механизм, свойство, состояние. Контексты понимания [Электронный ресурс] / Н.А. Деева // Современные исследования социальных проблем (Электронный научный журнал). – 2017. – Т. 8. – № 11–1. – С. 22–45.
6. Игнатова В.В., Барановская Л.А. Содействие как педагогическая стратегия [Электронный ресурс] / В.В. Игнатова, Л.А. Барановская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 14. – С. 44–52.
7. Канке В.А. Концептуальная трансдукция как метод социологии [Электронный ресурс] / В.А. Канке // Социологическая наука и социальная практика. – 2017. – Т. 5. – № 1(17). – С. 145–161.
8. Кобелева Л.Ю., Ильясов Д.Ф. Педагогическое содействие учащимся в их профессиональном самоопределении [Электронный ресурс] / Л.Ю. Кобелева, Д.Ф. Ильясов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 177–183.
9. Ключников С.Ю. Философия успеха: гносеологический анализ: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Ключников Сергей Юрьевич. – М., 2003. – 145 с.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 60000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 25-е изд., испр. и доп. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2006. – 976 с.
11. Онофрийчук И.А. Педагогическое содействие адаптации молодых специалистов к условиям профессионального колледжа [Электронный ресурс] / И.А. Онофрийчук // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 4. – С. 141–144.
12. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 года № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/607175848>
13. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. Т. 2 / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005. – 400 с.
14. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
15. Скрыпникова Е.М. Педагогическое содействие участию обучающихся в принятии личностно-значимых решений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Скрыпникова Екатерина Михайловна. – Новосибирск, 2018. – 200 с.
16. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г.В. Суходольский; ЛГУ им. А.А. Жданова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 166 с.
17. Соколова Е.Д. Педагогическое содействие самореализации студентов в учебном процессе [Электронный ресурс] / Е.Д. Соколова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2010. – Т. 16. – № 3. – С. 247–250.
18. Тимощук Е.А. Феноменология в современном образовании [Электронный ресурс] / Е.А. Тимощук // Философская мысль. – 2018. – № 8. – С. 67–72.
19. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова; отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2011. – 1175 с.
20. Фабриков М.С. Инновационная педагогика: учеб. пособие / М.С. Фабриков; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2020. – 256 с.
21. Шишкина В. Педагогическое содействие [Электронный ресурс] / В. Шишкина // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 148–151.
22. Шустова И.Ю. Педагогическое содействие субъектности школьника [Электронный ресурс] / И.Ю. Шустова // Известия Саратовского университета. Новая

серия. Серия: Акмеология образования Психология развития. – 2012. – Т. 1. – № 4. – С. 74–78.

23. Young M.F., Depalma A., Garrett S. Situations, interaction, process and affordances: an ecological psychology perspective. *Instructional Science*. – 2002. – № 30. – P 47–63.

References:

1. Ananyina E.V. Pedagogical assistance to the formation of high school students' readiness for professional self-determination [Electronic resource] / E.V. Ananyina // *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education, health care, physical culture*. - 2007. - № 6 (78). - S. 124-126.

2. Bogomolov A.M. Personal adaptive potential in the context of system analysis / A.M. Bogomolov // *Psychological science and education*. - 2008. - Т. 13. - № 1. - S. 67–73.

3. Large explanatory dictionary of the Russian language; comp. and Ch. ed. S.A. Kuznetsov. - St. Petersburg: "Noring", 2000. - 1536 p.

4. Valeeva M.A. Phenomenology of socio-pedagogical assistance as a methodological resource of student's professional and personal development [Electronic resource] / M.A. Valeeva // *Higher education today*. - 2014. - № 11. - P. 67–71.

5. Deeva N.A. Success in life: mechanism, property, state. Contexts of understanding [Electronic resource] / N.A. Deeva // *Modern studies of social problems (Electronic scientific journal)*. - 2017. - Т. 8. - № 11-1. – P. 22–45.

6. Ignatova V.V., Baranovskaya L.A. Assistance as a pedagogical strategy [Electronic resource] / V.V. Ignatova, L.A. Baranovskaya // *Siberian Pedagogical Journal*. - 2008. - № 14. - P. 44–52.

7. Kanke V.A. Conceptual transduction as a method of sociology [Electronic resource] / V.A. Kanke // *Sociological science and social practice*. - 2017. - V. 5. - № 1(17). – P. 145–161.

8. Kobeleva L.Yu., Ilyasov D.F. Pedagogical assistance to students in their professional self-determination [Electronic resource] / L.Yu. Kobeleva, D.F. Ilyasov // *Siberian Pedagogical Journal*. - 2009. - № 3. - S. 177-183.

9. Klyuchnikov S.Yu. Philosophy of success: epistemological analysis: dis. ... cand. philosophical Sciences: 09.00.01 / Klyuchnikov Sergey Yurievich. - M., 2003. - 145 p.

10. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language: approximately 60,000 words and phraseological expressions / S.I. Ozhegov; under total ed. prof. L.I. Skvortsova. - 25th ed., Rev. and additional - M.: Onyx Publishing House LLC: Mir and Education Publishing House LLC, 2006. - 976 p.

11. Onofriyukh I.A. Pedagogical assistance in the adaptation of young specialists to the conditions of a professional college [Electronic resource] / I.A. Onofriyukh // *Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics*. - 2014. - Т. 20. - № 4. - S. 141-144.

12. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287 "On approval of the federal state educational standard for basic general education" [Electronic resource] - Access mode: <https://docs.cntd.ru/document/607175848>

13. Selevko G.K. Encyclopedia of educational technologies: in 2 volumes. Vol. 2 / G.K. Selevko. - M.: People's education, 2005. - 400 p.

14. Serikov V.V. Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems / V.V. Serikov. – M.: Logos Publishing Corporation, 1999. – 272 p.

15. Skrypnikova E.M. Pedagogical assistance to the participation of students in making personally significant decisions: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Skrypnikova Ekaterina Mikhailovna. - Novosibirsk, 2018. - 200 p.

16. Sukhodolsky G.V. Foundations of the psychological theory of activity / G.V. Sukhodolsky; LGU named after A.A. Zhdanov. - L. : Publishing House of Leningrad State University, 1988. - 166 p.

17. Sokolova E.D. Pedagogical assistance to self-realization of students in the educational process [Electronic resource] / E.D. Sokolova // *Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov*. - 2010. - Т. 16. - № 3. - S. 247–250.

18. Timoshchuk E.A. Phenomenology in modern education [Electronic resource] / E.A. Tymoshchuk // *Philosophical Thought*. - 2018. - № 8. - P. 67–72.

19. Explanatory dictionary of the Russian language with the inclusion of information about the origin of words / RAS. Institute of the Russian Language. V.V. Vinogradov; resp. ed. N.Yu. Shvedova. - M.: Publishing Center "Azbukovnik", 2011. - 1175 p.

20. Fabrikov M.S. Innovative Pedagogy: Proc. allowance / M.S. Fabrikov; Vladim. state un-t im. A.G. and N.G. Stoletovs. - Vladimir: Publishing House of the VIGU, 2020. - 256 p.

21. Shishkina V. Pedagogical assistance [Electronic resource] / V. Shishkina // *Higher education in Russia*. - 2005. - № 4. - S. 148-151.

22. Shustova I.Yu. Pedagogical assistance to the student's subjectivity [Electronic resource] / I.Yu. Shustova // *Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Acmeology of education Psychology of development*. - 2012. - Т. 1. - № 4. - P. 74–78.

23. Young M.F., Depalma A., Garrett S. Situations, interaction, process and affordances: an ecological psychology perspective. *instructional science*. - 2002. - № 30. - P 47-63.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования)

Сведения об авторе:

Засмолина Наталья Петровна (г. Новосибирск, Россия), аспирант кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного, социального образования, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», e-mail: zasmn@yandex.ru

Высшее образование

УДК 37:004

Методика анализа изменений в управлении ИТ в учебных проектах

Methodology for analyzing changes in IT management in training projects

Точилкина Т.Е., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, ttoch@mail.ru

Морозова О.А., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, oamorozova@fa.ru

Tochilkina T., Financial University under the Government of the Russian Federation, ttoch@mail.ru

Morozova O., Financial University under the Government of the Russian Federation, oamorozova@fa.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.011

Ключевые слова: методика преподавания, учебный проект, управление ИТ, изменения в управлении ИТ, учебная модель управления ИТ, бизнес-информатика.

Keywords: methodology of teaching, training project, IT management, changes in IT management, training model of IT management, business informatics.

Аннотация. Актуальность обусловлена необходимостью обеспечения российской экономики профессиональными кадрами в сфере информационных технологий, понимающих проблемы и возможности коммерческих и некоммерческих организаций, способных эффективно применять информационные системы и технологии для достижения целей организаций. Цель статьи заключается в представлении методики анализа изменений в управлении ИТ в учебных проектах, выполняемых командами студентов бакалавриата направления «Бизнес-информатика» при изучении дисциплины «Практикум по ИТ-менеджменту», учитывая тот факт, что все учебные проекты связаны с трансформацией бизнеса на основе применения ИТ. Представляемая методика анализа изменений в управлении ИТ в учебных проектах является детализацией части оригинальной методики преподавания дисциплины «Практикум по ИТ-менеджменту», разработанной и развиваемой в Департаменте бизнес-информатики Финансового университета на протяжении десяти лет. Авторами сформулированы цель и требования к методике анализа изменений в управлении ИТ в учебных проектах. Предложена учебная модель управления ИТ. Раскрыт состав учебной модели управления ИТ, приведены рекомендуемые формы представления элементов учебной модели управления ИТ. Приведен укрупненный алгоритм анализа изменений в управлении ИТ. Предложена анкета для выявления разрывов между текущим и целевым состояниями ученой модели управления ИТ. Приведены примеры элементов учебной модели управления ИТ из студенческих проектов. Проведен анализ выполнения требований представленной методики анализа изменений в управлении ИТ в учебных проектах по результатам ее апробации. Показано, что представленная методика позволяет достичь заявленных целей. Выявлено условие успешного применения разработанной методики. Статья предназначена для преподавателей, методистов.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the need to provide the Russian economy with professional personnel in the field of information technology, who understand the problems and opportunities of commercial and non-profit organizations, who are able to effectively use information systems and technologies to achieve the goals of organizations. The purpose of the article is to present a methodology for analyzing changes in IT management in training projects carried out by teams of undergraduate students in the field of Business Informatics while studying the discipline "Workshop on IT Management", taking into account the fact that all training projects are related to the transformation of business based on the use of IT. The presented methodic for analyzing changes in IT management in training projects is a detailed part of the original methodology of teaching the discipline "Workshop on IT Management", which has been developed in the Department of Business Informatics of the Financial University for ten

years. The authors have formulated the purpose and requirements for the methodology of analyzing changes in IT management in training projects. A training model of IT management is proposed. The structure of study model of IT management is revealed, the recommended forms of presentation of the elements of the educational model of IT management are given. An algorithm for analyzing changes in IT management is given. A questionnaire is proposed to identify gaps between the current and target states of the training model of IT management. The examples of elements of the training model of IT management from student projects are given. The analysis of the fulfillment of the requirements of the presented methodology for analyzing changes in IT management in educational projects based on the results of its approbation is carried out. It is shown that the presented methodology allows achieving the stated goals. The condition of successful application of the developed methodic is revealed. The article is intended for the teaching staff, methodologists.

Введение. Актуальность обеспечения экономики профессиональными кадрами в сфере информационных технологий, понимающими проблемы и возможности бизнеса и некоммерческих организаций, способных эффективно применять информационные системы и технологии, подтверждается рядом государственных документов, например, Стратегией развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 [1]. Многие российские вузы формируют собственные методики обучения требуемых профессионалов, обмениваются накопленным опытом с коллегами на конференциях, круглых столах, и т.п., материалы о которых публикуются в том числе в многочисленных изданиях РИНЦ [2-10].

Департамент бизнес-информатики Финансового университета также работает в этом направлении. В частности, была разработана и постоянно совершенствуется оригинальная методика преподавания дисциплины «Практикум по ИТ-менеджменту». Содержание методики, а также анализ опыта ее применения до 2020 года изложены в ряде публикаций, например, в [2-5], а также в докладах в конференциях. Согласно этой методике все учебные проекты, выполняемые командами студентов бакалавриата направления «Бизнес-информатика» при изучении дисциплины «Практикум по ИТ-менеджменту», связаны с трансформацией бизнеса на основе применения ИТ. Детализация кейса учебного проекта осуществляется на протяжении всего семестра и состоит в разработке необходимых артефактов и документов. Итоги выполнения учебного проекта фиксируются в форме отчета, представляются в форме доклада и защищаются перед комиссией.

Как отмечалось в указанных публикациях, в методике выделяют два направления: направление, связанное с развитием содержания (наполнения) дисциплины, и направление, связанное с техникой преподавания. Данное исследование относится к первому направлению общей методики преподавания дисциплины «Практикум по ИТ-менеджменту». Как

указывалось в публикациях [2-5], раздел методики, связанный с управлением ИТ, основан на ряде признанных международным сообществом стандартов, практик, методологий управления ИТ, таких как MOF, COBIT, IT4IT, ISO/IEC 15504, ISO 20000, ITIL. Однако, в исходном виде данные источники не подходят для непосредственного использования студентами в учебных проектах по причине их огромного объема.

В связи с этим целью данного исследования является ранее не опубликованное представление составной части оригинальной методики преподавания дисциплины «Практикум по ИТ-менеджменту», а именно, методики анализа изменений в управлении ИТ в учебных проектах, выполняемых командами студентов бакалавриата направления «Бизнес-информатика» при изучении дисциплины «Практикум по ИТ-менеджменту», а также анализ результатов применения этой методики и выявление условий ее успешного применения.

Материалы и методы исследования. Дисциплина «Практикум по ИТ-менеджменту» преподается в Департаменте бизнес-информатики (ранее кафедра «Бизнес-информатики») Финансового университета с 2014 г. студентам бакалавриата направления «Бизнес-информатика». Если в 2014 г. дисциплину изучили 2 студенческие группы, включающие около сорока студентов, то в 2021–2022 учебном году дисциплину изучили 7 студенческих групп очной формы обучения и 2 группы заочной формы обучения, включающих примерно двести студентов.

За прошедшие годы был накоплен огромный собственный опыт преподавания данной дисциплины, изучен опыт коллег по повышению эффективности преподавания, в том числе преподавания ИТ-дисциплин, проведены многочисленные эксперименты методического характера с целью повышения эффективности преподавания и достижения целей дисциплины. Критический анализ опыта преподавания дисциплины позволил усовершенствовать методику преподавания, детализировать ее,

наполнить пояснениями, элементами визуализации, а также примерами реализации из конкретных учебных проектов.

Для студенческих учебных проектов было принято решение использовать ограниченный набор идей и понятий из указанных источников для создания учебной методики анализа изменений в управлении в ИТ. Так, из COBIT [4;11;12] была заимствована идея каскада целей. Кроме того, в разрабатываемой методике было

решено использовать стандарт ISO/IEC 15504 для оценки уровней зрелости ИТ-процессов.

Результаты исследования. Для удобства представления структура методики преподавания дисциплины «Практикум по ИТ-менеджменту» была визуализирована на рисунке 1. Серой заливкой выделена методика анализа изменений в управлении ИТ в учебных проектах, которая представлена в данной статье.



Рисунок 1. – Место методики анализа изменений в управлении ИТ в учебных проектах в методике преподавания дисциплины

Разработка методики преследовала достижение следующих целей.

1) Сформировать учебную модель управления ИТ (УчМУИТ), на основе которой команды студентов будут проводить анализ изменений в управлении ИТ для кейсов, разрабатываемых в рамках учебных проектов, учитывая тот факт, что все кейсы связаны с трансформацией бизнеса на основе применения ИТ.

2) Разработать алгоритм анализа изменений в управлении ИТ.

3) Привести примеры удачных элементов УчМУИТ из учебных проектов.

Исходя из целей методики авторы сформулировали требования, представленные в таблице 1, которым должна удовлетворять разрабатываемая методика.

Таблица 1. – Требования к методике анализа изменений в управлении ИТ в учебных проектах

№	Название	Код	Пояснение
1	Понятность	П1	Имеется четкий алгоритм анализа изменений в управлении ИТ в учебных проектах
2		П2	Отдельные действия алгоритма, используемые в методике понятия, а также основные результаты действий алгоритма (артефакты, архитектурные документы, ...) знакомы студентам по предшествующим или параллельно изучаемым дисциплинам
3		П3	Имеются примеры элементов УчМУИТ
4	Реализуемость	Р1	Все шаги алгоритма реально выполнить команде студентов за отведенное на учебный проект время без ущерба для остальных задач учебного проекта

Продолжение таблицы 1

№	Название	Код	Пояснение
5	Обоснованность	O1	Методика основана на признанных международным сообществом стандартах, фреймворках, практиках, в том числе в области управления ИТ
6	Согласованность	C1	Методика учитывает необходимость согласования бизнеса и ИТ
7	Результативность	P1	Следование методике позволяет студентам выявить основные изменения в управлении ИТ в кейсах, разрабатываемых в рамках учебных проектах

Для достижения целей методики на основе указанных выше требований была разработана УчМУИТ. В состав УчМУИТ входят ИТ-цели, согласованные с бизнес-целями; ИТ-метрики, которые предназначены для отслеживания степени достижения ИТ-целей; ИТ-процессы, которые реализуют ИТ-цели, а в случае сервисно-

ориентированных организаций также и ИТ-сервисы; ИТ-ресурсы, необходимые для выполнения ИТ-процессов, с выделением ИТ-людей и ИТ-систем, см. рисунок 2. В таблице 2 приведены рекомендуемые формы представления элементов УчМУИТ.

Бизнес-цели

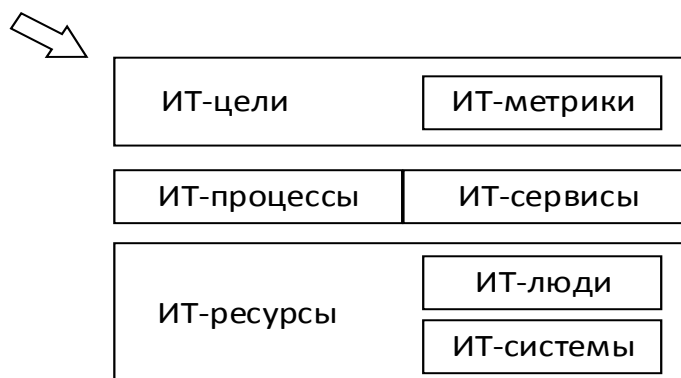


Рисунок 2. – Состав учебной модели управления ИТ

Таблица 2. – Рекомендуемые формы представления элементов УчМУИТ

Элемент	Рекомендуемые формы представления
ИТ-цели	Таблица соответствия бизнес-целей и ИТ-целей
ИТ-метрики	Таблица соответствия ИТ-целей и ИТ-метрик
ИТ-процессы	– карта ИТ-процессов; – таблица соответствия ИТ-целей и ИТ-процессов; – радарная диаграмма с результатами оценки уровня зрелости ИТ-процесса
ИТ-сервисы	– реестр ИТ-сервисов с выделением сервисов, реализуемых самой организацией, и сервисов, предоставляемых партнерами; – таблица соответствия ИТ-сервисов и ИТ-процессов (для сервисов, реализуемых самой организацией); – сокращенные соглашения об уровне услуг (SLA) (для сервисов, предоставляемых партнерами – поставщиками ИТ-услуг)
ИТ-люди (ИТ-ресурсы)	– организационная структура ИТ-службы; – ролевая модель ИТ-службы
ИТ-системы (ИТ-ресурсы)	– реестр ИС, используемых в ИТ-процессах для достижения ИТ-целей; – таблица соответствия ИТ-процессов и ИТ-систем

Представляемая методика анализа изменений в управлении ИТ в учебных проектах включает четыре укрупненных этапа, представленных в

таблице 3. Планирование перехода из текущего в целевое состояние УчМУИТ не входит в методику анализа изменений в управлении ИТ в

учебных проектах, но является частью общей методики преподавания дисциплины «Практикум по ИТ-менеджменту», потому в данной статье не рассматривается. В таблице 4 приводится анкета

для выявления разрывов между УчМУИТ текущего состояния и УчМУИТ целевого состояния по отдельным элементам УчМУИТ.

Таблица 3. – Этапы методики анализа изменений в управлении ИТ в учебных проектах

№	Содержание этапа	Входы*	Выходы
1	Формирование УчМУИТ текущего состояния	Исходные данные кейса	Элементы УчМУИТ текущего состояния в рекомендуемых формах (таблица 2)
2	Формирование УчМУИТ целевого состояния	Расширенные данные кейса с добавленными предложениями по трансформации бизнеса с помощью ИТ	Элементы УчМУИТ целевого состояния в рекомендуемых формах (таблица 2)
3	Выявление разрывов между УчМУИТ текущего и целевого состояния	УчМУИТ текущего состояния, УчМУИТ целевого состояния, анкета для выявления разрывов (табл. 4)	Заполненная анкета с выявленными разрывами
4	Презентация изменений в управлении ИТ в учебном проекте	Заполненная анкета с выявленными разрывами	Слайд презентации

*Примечание. Предполагается, что в каждой ячейке таблицы в колонке «Входы» указан также вход «Методические рекомендации по выполнению учебного проекта по дисциплине «Практикум по ИТ-менеджменту».

Таблица 4. – Анкета для выявления разрывов между УчМУИТ текущего и целевого состояния

Элемент УчМУИТ	Вопрос	Шаблон ответа
ИТ-цели, согласованные с бизнес-целями	Бизнес-цели изменились?	Нет/Да, указать детали
	ИТ-цели изменились?	Нет/Да, указать детали
	Соответствие бизнес-целей и ИТ-целей изменилось?	Нет/Да, указать детали
ИТ-метрики	ИТ-метрики изменились?	Нет/Да, указать детали
	Соответствие между ИТ-целями и ИТ-метриками изменилось?	Нет/Да, указать детали
ИТ-процессы	Состав карты ИТ-процессов изменился?	Нет/Да, указать новые и удаленные ИТ-процессы
	Произошли изменения в существующих ИТ-процессах?	Нет/Да, указать детали
	Соответствие между ИТ-целями ИТ-процессами изменилось?	Нет/Да, указать детали
	Уровень зрелости ИТ-процесса изменился?	Нет/Да, указать уровень зрелости процесса
ИТ-сервисы	Состав ИТ-сервисов, реализуемых самой организацией, изменился?	Нет/Да, указать детали
	Состав ИТ-сервисов, реализуемых партнерами, изменился?	Нет/Да, указать детали
	Соответствие между ИТ-сервисами и ИТ-процессами изменилось?	Нет/Да, указать детали
ИТ-люди (ИТ-ресурсы)	Организационная структура ИТ-службы изменилась?	Нет/Да, указать детали
	Ролевая модель ИТ-службы изменилась?	Нет/Да, указать детали
ИТ-системы (ИТ-ресурсы)	Реестр ИС, используемых в ИТ-процессах для достижения ИТ-целей, изменился?	Нет/Да, указать детали
	Соответствие между ИТ-процессами и ИТ-системами изменилось?	Нет/Да, указать детали

На рисунках 3–8 приведены примеры элементов модели управления ИТ, разработанные

студентами в ходе выполнения учебных проектов. На рисунке 3 показан пример

взаимосвязи бизнес-целей, ИТ-целей и ИТ-процессов, выполненный на основе COBIT. Данный рисунок является более компактной версией сразу двух рекомендованных форм представления двух элементов УчМУИТ: таблицы соответствия бизнес-целей и ИТ-целей и таблицы соответствия ИТ-целей и ИТ-процессов. На рисунке 4 приведен пример карты ИТ-процессов целевого состояния с результатами гар-анализа (анализ разрывов между текущим и целевым состоянием), разработанный студентами на основе референтной модели процессов COBIT.

На рисунке отображено не только разделение ИТ-процессов на группы, но и цветом выделены ИТ-процессы, которые планируется изменить, новые ИТ-процессы, а также ИТ-процессы, которые останутся без изменений в результате планируемой трансформации бизнеса.

Рисунок 5 демонстрирует пример организационной структуры ИТ-отдела с выделением должности, которую планируется устранить и передать ее функции на аутсорсинг. Рисунок 6 представляет пример ролевой модели ИТ-службы.

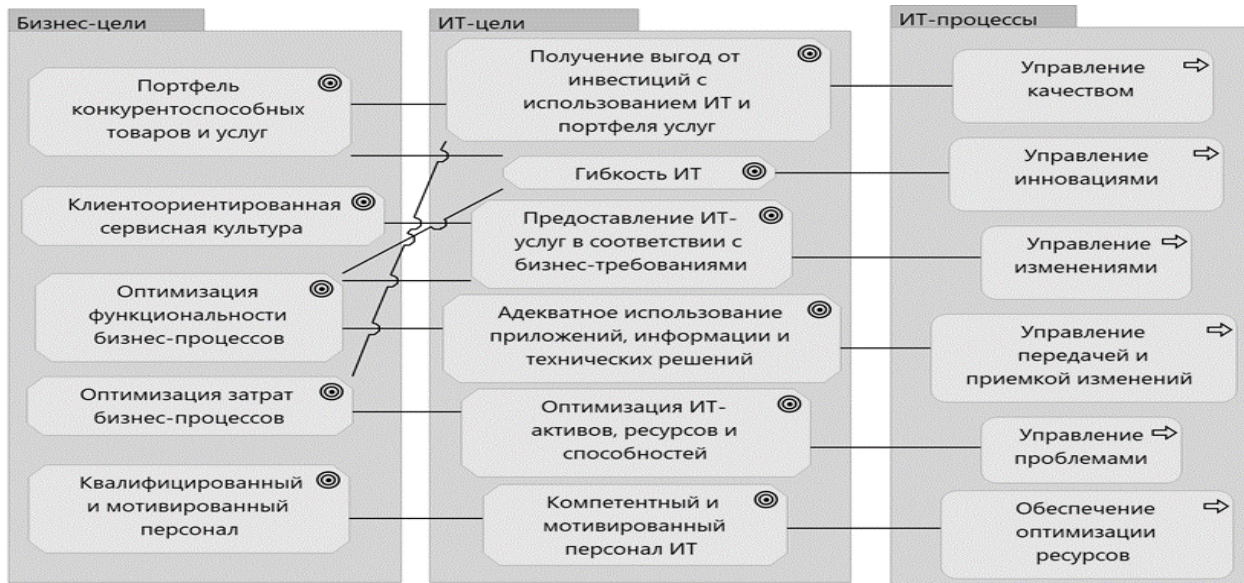


Рисунок 3. – Пример взаимосвязи бизнес-целей, ИТ-целей и ИТ-процессов. Авторы учебного проекта: студенты Журавлева А.Н., Кравченко Е.А., Петров В.Д.

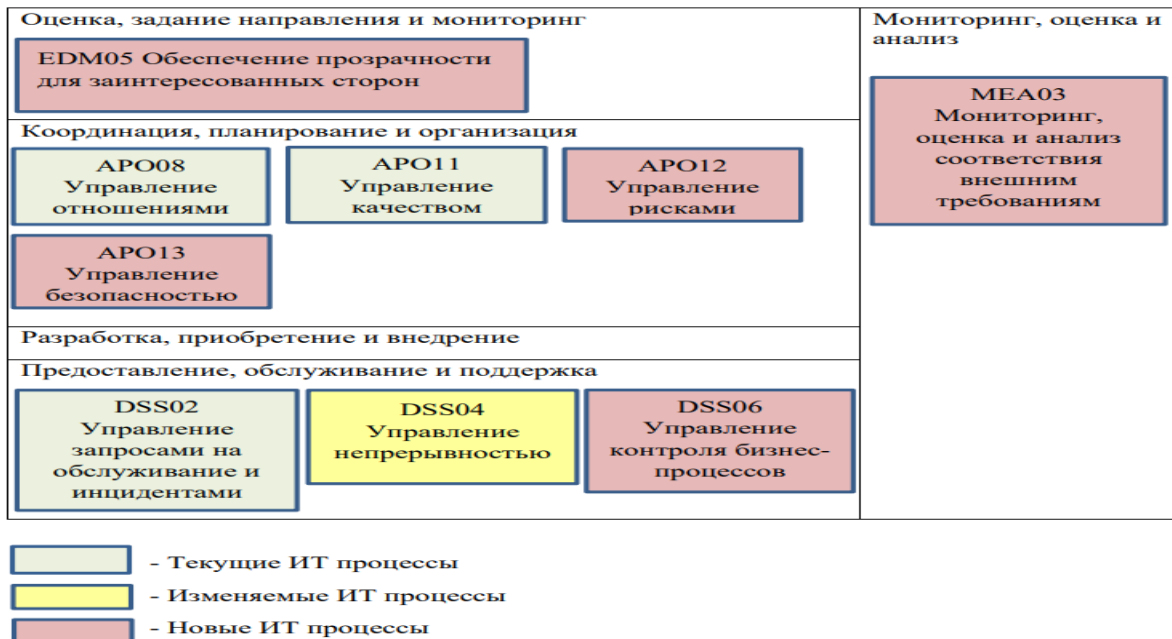


Рисунок 4. – Пример карты ИТ-процессов целевого состояния с результатами гар-анализа. Авторы учебного проекта: студенты Сулова А.Ю., Слайковская А.Б., Белоус Н.С.

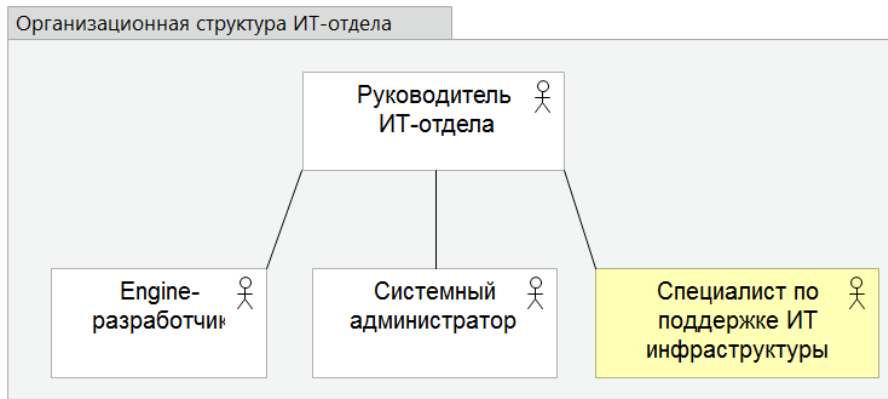


Рисунок 5. – Пример организационной структуры ИТ-отдела. Авторы учебного проекта: студенты Акаевич А.В., Лапина В.А., Потапова Е.А.

Должность	Роль
Руководитель ИТ отдела	<ul style="list-style-type: none"> – Руководитель цифровой трансформации – Управляющий ИТ отделом – Координатор деятельности ИТ отдела
Engine-разработчик	<ul style="list-style-type: none"> – Администратор баз данных – Интегратор с каналами распределения – Ruby-разработчик – Специалист по поддержке работоспособности облачной системы
Специалист по поддержке ИТ инфраструктуры	<ul style="list-style-type: none"> – Специалист по установке и обслуживанию серверов – Системный инженер – Администратор безопасности сети и данных
Системный администратор	<ul style="list-style-type: none"> – Администратор локальных сетей – Администратор ПО и операционных систем – Специалист по поддержке внутренних пользователей

Рисунок 6. – Пример ролевой модели ИТ-службы. Авторы учебного проекта: студенты Акаевич А.В., Лапина В.А., Потапова Е.А.

На рисунке 7 показан пример реестра метрик ИТ-процессов, включающего название ИТ-процесса, название метрики ИТ-процесса, а также формулы расчета метрик. Рисунок 8

демонстрирует пример оценки уровней зрелости текущего и целевого состояния ИТ-процесса «Управление непрерывностью» по пяти критериям.

Название ИТ процесса		Название метрики	Формула расчета
АРО08	Управление отношениями	1. Коэффициент заявок закрытых с первого раза на 1 сотрудника компании. 2. Степень удовлетворенности клиентов	1. Количество успешно решенных запросов с первого раза / общее количество запросов любого приоритета / кол-во сотрудников. 2. Суммарная оценка деятельности службы поддержки/количество клиентов
DSS06	Управление контроля БП	1. Коэффициент автоматизации бизнес-процессов	Бизнес-процессы поддерживаемые ИТ / общее количество бизнес-процессов
МЕА03	Мониторинг, оценка и анализ соответствия внешним требованиям	1. Затраты, связанные с несоответствием, включая выплаты и штрафы	1. Общая сумма затрат, связанных с несоответствием, включая выплаты и штрафы в разрезе месяца
EDM05	Обеспечение прозрачности для ЗС	1. Процент проектной документации, выложенной на портал	1. Проектная документация, выложенная на портал / Весь объем проектной документации*100

Рисунок 7. – Пример метрик ИТ-процессов с формулами расчета. Авторы учебного проекта: студенты Сулова А.Ю., Слайковская А.Б., Белоус Н.С.

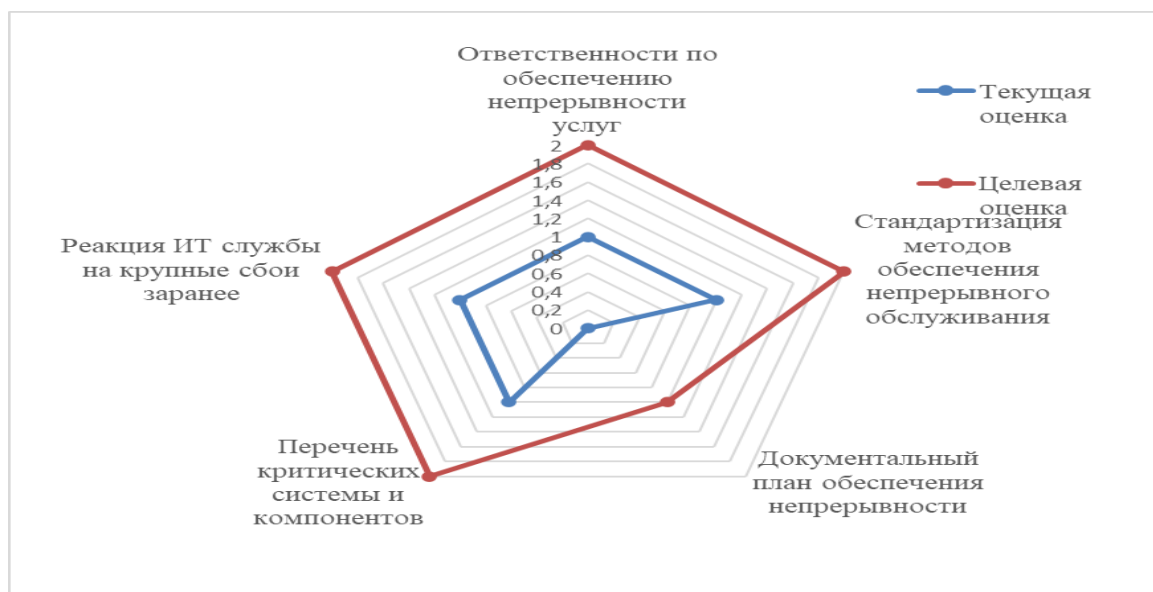


Рисунок 8. – Пример оценки уровней зрелости текущего и целевого состояния ИТ-процесса «Управление непрерывностью». Авторы учебного проекта: Сулова А.Ю., Слайковская А.Б., Белоус Н.С.

Представленная методика анализа изменений в управлении ИТ в учебных проектах прошла апробацию в Финансовом университете в 2021–2022 учебном году в процессе обучения дисциплине «Практикум по ИТ-менеджменту». В указанном учебном году дисциплину изучили семь студенческих групп очной формы обучения и две группы заочной формы обучения, включающих примерно двести студентов. Проведенный анализ показал, что представленная методика достигает заявленных целей. Результаты анализа степени выполнения

требований, перечисленных в таблице 1, предлагаемой методикой приведен в таблице 5. Как видно из таблицы 5, степень выполнения методикой требований «Реализуемость» и «Результативность» напрямую зависит от наличия в команде выполняющих учебный проект участников студентов, успешно освоивших предшествующие дисциплины. При несоблюдении данного условия команды не способны провести анализ изменений в управлении ИТ для своего кейса в полном объеме.

Таблица 5. – Степень выполнений требований методикой

Требование			Степень выполнения требований методикой
№	Название	Код	
1	Понятность	П1	В полной мере
2		П2	В полной мере
3		П3	В полной мере
4	Реализуемость	Р1	В полной мере – для студентов, выполнявших учебный план дисциплины «Практикум по ИТ-менеджменту», а также выполнивших успешно («Отлично» или «Хорошо») учебные планы предшествующих дисциплин. Команды, включающие таких студентов, выполняют все шаги алгоритма методикой за отведенное на учебный проект время без ущерба для остальных задач учебного проекта. Частично – для остальных студентов
5	Обоснованность	О1	В полной мере
6	Согласованность	С1	В полной мере
7	Результативность	Р1	В полной мере – для студентов, выполнявших учебный план дисциплины «Практикум по ИТ-менеджменту», а также выполнивших успешно («Отлично» или «Хорошо») учебные планы предшествующих дисциплин. Команды, включающие таких студентов, выявляют основные изменения в управлении ИТ в своих кейсах. Частично – для остальных студентов

Заключение. Представленная в статье методика анализа изменений в управлении ИТ в учебных проектах, выполняемых командами студентов бакалавриата направления «Бизнес-информатика», является составной частью общей методики преподавания дисциплины «Практикум по ИТ-менеджменту», разработанной и развиваемой в Департаменте бизнес-информатики Финансового университета на протяжении десяти лет. Методика включает упрощенную учебную модель управления ИТ, основанную на ряде признанных международным сообществом стандартов, практик, методологий управления ИТ, а также алгоритм анализа изменений в управлении ИТ в учебных проектах, использующий предложенную модель.

Апробация представленной методики показала достижение заявленных целей. Кроме этого, было выявлено необходимое условие успешного применения представленной

методики. Этим условием является наличие в проектной команде студентов, которые успешно прошли обучение таким предшествующим дисциплинам, как «Архитектура организации», «Инжиниринг бизнеса», «Управление ИТ-проектом» и «Управление ИТ-сервисами». Данный факт подтверждает высказанное в [2-3] утверждение, что дисциплина «Практикум по ИТ-менеджменту» способствует выявлению у студентов пробелов в изучении дисциплин учебного плана, накопленных к концу третьего года обучения в бакалавриате направления «Бизнес-информатика».

Представленная методика анализа изменений в управлении ИТ в учебных проектах может быть рекомендована преподавателям и методистам при формировании методик преподавания дисциплин, предполагающих творческую разработку кейсов по трансформации бизнеса с использованием ИТ.

Литература:

1. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: Указ Президента РФ от 09.05.2017 N 203 // Собрание законодательства РФ. - 2017. - № 20. - Ст. 2901.

2. Точилкина Т.Е. Опыт обучения информационным технологиям в вузе на примере дисциплины «Практикум по ИТ-менеджменту» / Т.Е. Точилкина // Материалы Международной научной конференции «Информатизация непрерывного образования - 2018»: в 2 т. – М.: РУДН, 2018. - Т.1. - С. 505-509.

3. Точилкина Т.Е. Инновации в преподавании ИТ-дисциплины: анализ опыта: сборник научных трудов / Т.Е. Точилкина // Материалы участников Национальной научно-практической конференции «Стратегические ориентиры развития высшей школы - 2019». – М.: КноРус, 2019. - С. 122-130.

4. Точилкина Т.Е. Методика преподавания дисциплины «Практикум по ИТ-менеджменту» / Т.Е. Точилкина // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2020. – Т. 16. – № 3. – С. 730-744. DOI 10.25559/SITITO.16.202003.730-744.

5. Vasilieva E.V., Tochilkina T.E. Design thinking and process transformation: synergy of these approaches [Электронный ресурс] // ICID 2019 - Proceedings of the 1st International Conference of Information Systems and Design: CEUR. - 2020. - Режим доступа: <http://ceur-ws.org/Vol-2570/paper22.pdf>

6. Исследование разрывов в уровне востребованных цифровых компетенций: взгляд со стороны работодателя и студента: сборник статей / Е.В. Васильева, Т.В. Гаибова, И.Е. Денежкина, О.А. Морозова, Т.Е. Точилкина // Операционный и проектный менеджмент: стратегии и тенденции /

Материалы международной научно-практической конференции Финуниверситета. - Москва. - 2021. - С. 224-231.

7. Морозова О.А., Алтухова Н.Ф. Подготовка к профессиональной проектной деятельности: задачи вуза / О.А. Морозова, Н.Ф. Алтухова // Казанский педагогический журнал. - 2022. - № 1 (150). - С. 52-61.

8. Зараменских Е.П. Менеджмент: бизнес-информатика: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Е.П. Зараменских. - Москва: Юрайт. - 2022. - 407 с.

9. Батракова И.С., Глубокова Е.Н. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования / И.С. Батракова, Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Высшее образование в России. - 2021. - Т. 30. - № 8-9. - С. 9-19.

10. Мишин И.Н. Реализация проектной деятельности в системе студентоцентрированного обучения / И.Н. Мишин // Высшее образование в России. - 2022. - Т. 31. - № 3. - С. 140-151.

11. Moudoubah, L., Mansouri, K., Qbadou, M. (2022). COBIT 5 Concepts: Towards the Development of an Ontology Model. In: Maleh, Y., Alazab, M., Gherabi, N., Tawalbeh, L., Abd El-Latif, A.A. (eds) Advances in Information, Communication and Cybersecurity. ICI2C 2021. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 357. Springer, Cham. - Режим доступа: https://doi.org/10.1007/978-3-030-91738-8_24

12. Энрикес Д., Перейра Р., Альмейда Р., Мира да Сильва М. Факторы эффективного управления в сфере информационных технологий / Д. Энрикес, Р. Перейра, Р. Альмейда, М. Мира да Сильва // ФОРСАЙТ. - 2020. - Т. 14. - № 1. - С. 48–59.

References:

1. On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017-2030: Decree of the President of the Russian Federation of 09.05.2017 N 203 // Collected Legislation of the Russian Federation. - 2017. - № 20. - Art. 2901.
2. Tochilkina T.E. The experience of teaching information technology at the university on the example of the discipline "Workshop on IT management" / T.E. Tochilkina // Proceedings of the International Scientific Conference "Informatization of Lifelong Education - 2018": in 2 volumes. - M.: RUDN University, 2018. - V.1. - S. 505-509.
3. Tochilkina T.E. Innovations in teaching IT disciplines: an analysis of experience: a collection of scientific papers / T.E. Tochilkina // Materials of the participants of the National Scientific and Practical Conference "Strategic guidelines for the development of higher education - 2019". - M.: KnoRus, 2019. - S. 122-130.
4. Tochilkina T.E. Methodic of teaching the discipline "Workshop on IT management" / T.E. Tochilkina // Modern information technologies and IT education. - 2020. - T. 16. - № 3. - S. 730-744. DOI 10.25559/SITITO.16.202003.730-744.
5. Vasilieva E.V., Tochilkina T.E. Design thinking and process transformation: synergy of these approaches [Electronic resource] // ICID 2019 - Proceedings of the 1st International Conference of Information Systems and Design: CEUR. - 2020. - Access mode: <http://ceur-ws.org/Vol-2570/paper22.pdf>
6. Study of gaps in the level of demanded digital competencies: a view from the stand point of the employer and the student: a collection of articles / E.V. Vasilyeva, T.V. Gaibova, I.E. Denezhkina, O.A. Morozova, T.E. Tochilkina // Operational and project management: strategies and trends / Proceedings of the international scientific and practical conference of the Financial University. - Moscow. - 2021. - S. 224-231.
7. Morozova O.A., Altukhova N.F. Preparation for professional project activities: tasks of the university / O.A. Morozova, N.F. Altukhova // Kazan Pedagogical Journal. - 2022. - № 1 (150). - S. 52-61.
8. Zaramenskikh E.P. Management: business informatics: textbook and workshop for secondary vocational education / E.P. Zaramensky. - Moscow: Yurait. - 2022. - 407 p.
9. Batrakova I.S., Glubokova E.N. Changes in the pedagogical activity of a university teacher in the conditions of digitalization of education / I.S. Batrakova, E.N. Glubokova, S.A. Pisareva, A.P. Tryapitsyna // Higher education in Russia. - 2021. - T. 30. - № 8-9. - S. 9-19.
10. Mishin I.N. Implementation of project activities in the system of student-centered learning / I.N. Mishin // Higher education in Russia. - 2022. - T. 31. - № 3. - S. 140-151.
11. Moudoubah, L., Mansouri, K., Qbadou, M. (2022). COBIT 5 Concepts: Towards the Development of an Ontology Model. In: Maleh, Y., Alazab, M., Gherabi, N., Tawalbeh, L., Abd El-Latif, A.A. (eds) Advances in Information, Communication and Cybersecurity. ICI2C 2021. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 357. Springer, Cham. - Access mode: https://doi.org/10.1007/978-3-030-91738-8_24
12. Enriquez D., Pereira R., Almeida R., Mira da Silva M. Factors of effective management in the field of information technology / D. Enriquez, R. Pereira, R. Almeida, M. Mira da Silva // FORESIGHT. - 2020. - T. 14. - № 1. - S. 48-59.
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (13.00.08 – Теория и методика профессионального образования)

Сведения об авторах:

Точилкина Татьяна Евгеньевна (г. Москва, Россия), кандидат технических наук, доцент, доцент Департамента бизнес-информатики, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, e-mail: ttoch@mail.ru

Морозова Ольга Анатольевна (г. Москва, Россия), кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры финансовых технологий, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, e-mail: omorozova@fa.ru

УДК 378

Педагогические условия развития национальной эстетической культуры студентов при изучении иностранного языка

Pedagogical conditions for the development of students' the national aesthetic culture in the study of a foreign language

Сорокина Е.А., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
helen-a2003@mail.ru

Макарова Е.А., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
makare2208@gmail.com

Sorokina E., Shadrinsk State Pedagogical University, helen-a2003@mail.ru

Makarova E., Shadrinsk State Pedagogical University, makare2208@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.012

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2022 году по теме «Формирование национальной эстетической культуры будущих учителей средствами иностранного языка» (договор № 16-439, 23.06.2022).

Ключевые слова: культура, эстетическая культура, национальная эстетическая культура, принцип, педагогические условия.

Keywords: culture, aesthetic culture, national aesthetic culture, principle, pedagogical conditions.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью создания специальных педагогических условий, обеспечивающих оптимальное функционирование национального эстетического опыта студентов педагогического вуза как предпосылки развития их национальной эстетической культуры и недостаточной теоретической разработкой данного вопроса в вузовском образовании. В процессе изучения иностранного языка происходит становление эстетических идеалов и эмоций, эстетических вкусов, эстетического и национального самопознания. Изучение любого иностранного языка является надежным средством усвоения культуры своей страны и страны изучаемого языка, так как на занятиях по иностранному языку студент знакомится не только с культурой зарубежной страны, а посредством постоянного сравнения, помимо особенностей своей национальной культуры, вводит общечеловеческие ценности. В статье рассматриваются педагогические условия развития национальной эстетической культуры студентов при изучении иностранного языка. Основываясь на работы авторитетных исследователей, авторы уточняют понятие национальной эстетической культуры. Опираясь на принципы формирования эстетической культуры, сформулированные Л.В. Суходольской-Кулешиной, авторы делают попытку конструирования педагогических условий. Раскрыты факторы, обуславливающие педагогические возможности некоторых средств обучения.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the need to create special pedagogical conditions that ensure the optimal functioning of students' of a pedagogical university national aesthetic experience as a prerequisite for the development of their national aesthetic culture and the insufficient theoretical development of this issue in university education. In the process of acquisition, a foreign language, the formation of aesthetic ideals and emotions, aesthetic tastes, aesthetic and national self-knowledge takes place. The study of any foreign language is a reliable means of assimilating the culture of his country and the country of the language being studied, since in classes in a foreign language the student gets acquainted not only with the culture of a foreign country, but through constant comparison, in addition to the peculiarities of his national culture, introduces universal human values. The article treats the pedagogical conditions for the development of students' national aesthetic culture in the study of a foreign language. Based on the works of trust worthy researchers, the authors specify the term of "national esthetic culture". Based on the principles of the formation of aesthetic culture formulated by L.V. Sukhodolskaya-Kuleshova, the authors make an

attempt to design pedagogical conditions. Factors that determine the pedagogical capabilities of some teaching aids are disclosed.

Введение. Одной из основных задач учителя является введение учеников в мир культуры. Это предполагает формирование у школьников национальной культуры, опыта поликультурного взаимодействия и диалога культур на основе личностного национального опыта. Для этого будущий учитель должен быть носителем национальной культуры, а ее формирование и развитие должно выступить задачей профессиональной подготовки студентов педвуза. Национальная эстетическая культура как элемент национальной культуры формируется и развивается на основе функционирования и качественного изменения национального эстетического личностного опыта студента. Его развитие в вузе способствует формированию на качественно высоком уровне национальных эстетических ценностей, личностно отнесенной национальной эстетической картины мира, личностных умений и навыков эстетического преобразования действительности. Для этого должны быть созданы специальные педагогические условия, позволяющие в полной мере реализовать национальный эстетический потенциал содержания вузовского образования.

Достаточно большое количество теоретических исследований связано с разработкой моделей формирования эстетической культуры будущего учителя и выявлением соответствующих педагогических условий в рамках данных моделей (З.Р. Анчокова, Л.Е. Дементьева, Е.С. Никифорова, Л.В. Суходольская-Кулешова, Н.В. Черникова и др.). Разработкой педагогических условий в рамках эстетического образования и воспитания занимались такие исследователи, как Н.А. Кузнецова, И.С. Осипова, Б.Ж. Умаров и др. Изучению педагогических условий формирования отдельных компонентов эстетической культуры посвящены работы Е.П. Олесиной, М.И. Петровой и др. Педагогические условия формирования национальной культуры активно изучаются в рамках народной педагогики такими исследователями, как А.Л. Зыряевой, Н.Г. Магомедовой, Г.Ф. Хасановой и др. Традиционно педагогические условия при формировании эстетической культуры студентов в учебном процессе вуза исследуются и в рамках предметов гуманитарного цикла. Исследователями раскрывается общий эстетический потенциал данных дисциплин (М.И. Реднык, В.В. Сериков, Л.И. Уколова, Л.М. Царева и др.). Ряд работ посвящен актуализации эстетического

содержания отдельных учебных предметов (А.А. Веремьев, Н.В. Черникова и др.), в том числе и иностранного языка (М.Б. Афанасьев, И.В. Дерюгина и др.). В то же время, как показывает анализ, вопрос формирования национальной эстетической культуры студентов педвуза специально не изучался. В исследованиях не выявляются достаточные условия формирования национальной эстетической культуры студентов при изучении гуманитарных дисциплин, в частности иностранного языка как учебного предмета, обладающего исключительными возможностями в плане приобщения студентов к национальной эстетической культуре.

Актуальность исследования в рамках статьи связана с необходимостью создания специальных педагогических условий, обеспечивающих оптимальное функционирование национального эстетического опыта студентов педвуза в процессе изучения иностранного языка как предпосылки развития их национальной эстетической культуры, и недостаточной теоретической разработкой данного вопроса в вузовском образовании.

Целью статьи является выявление оптимальных педагогических условий развития национальной эстетической культуры студентов педагогического вуза при изучении иностранного языка. Полагаем, что привлечение материалов культуры на занятиях иностранного языка существенно повышает мотивацию учения студентов. В связи с тем, что иностранный язык является наиболее интегрированной учебной дисциплиной, он способствует диалогу культур, расширяет кругозор, а также способствует воспитанию национальной эстетической культуры студентов. Достижению цели способствует решение таких задач, как уточнение понятия «педагогические условия» применительно к теме исследования, выявление принципов развития указанного качества, как теоретической предпосылки разработки педагогических условий, разработка содержания, методов и форм эстетического образования студентов как условий развития их национальной эстетической культуры в процессе изучения иностранного языка.

Методология исследования. При определении сущности формирования национальной эстетической культуры студентов педвуза мы опирались на системный (М.С. Каган, В.В. Краевский), личностно-деятельностный (А.Г. Асмолов, Н.В. Ипполитова), культурологический

подходы к образованию (В.С. Библер, П.С. Гуревич, В.М. Межуев). Теоретико-методологической основой исследования выступили: культурно-историческая концепция личности Л.С. Выготского, интегративное понимание сущности эстетической культуры как системного динамичного образования и интегративных принципов ее формирования (О.В. Суходольская-Кулешова). Кроме того, значимыми для нашего исследования явились понимание педагогических условий как компонентов педагогической системы (Н.В. Ипполитова), а также идея развивающего образования как основы формирования личностной культуры человека (А.Б. Невелев, Н.Л. Худякова), концепция технологии смешанного обучения и цифровизации образовательной среды (В.И. Блинов, Т.Б. Павлова).

Исследование основывается на методе нарративного анализа теоретических источников, позволяющего осуществить содержательный анализ и интерпретацию изучаемого качества личности, а также сформулировать оптимальные педагогические условия его функционирования и развития. Источники отбирались в рамках экспертного подхода как качественной стратегии исследования. Экспертный метод предполагает предварительный поиск источников, формулировку основных ключевых слов, поиск и отбор источников на основе выделенных ключевых слов для дальнейшего системного обзора. Критерием предварительного и последующего отбора источников выступили выбранная тема исследования, сформулированная авторами проблема и цель. Ключевые запросы осуществлялись на основе отобранных авторами ключевых слов: развитие национальной эстетической культуры, принципы, педагогические условия, содержание и формы эстетического образования, смешанное обучение иностранному языку, диалогический метод обучения, цифровые образовательные ресурсы как средство обучения.

Результаты исследования. Анализируя работы С.Н. Артановского, Б.С. Ерасова, М.С. Кагана, Э.С. Маркарян, В.М. Межуева по исследованию сущности национальной культуры и труды О.В. Суходольской-Кулешовой, Н.В. Черниковой, Н.В. Эргашева об эстетической культуре, мы приходим к выводу, что данное качество представляет собой эстетическое отношение к миру, основанное на национальных эстетических ценностях, знаниях о прекрасном и способах эстетического взаимодействия с окружающим миром, обладающих национальной

спецификой. Как показывает наше исследование, развитие данного качества как динамической категории предполагает воспроизводство национального эстетического личностного опыта будущего учителя, что находит свое подтверждение в исследованиях Л.В. Суходольской-Кулешовой, Р.Н. Эргашева и др. [15;18].

Разработка педагогических условий направлена на создание среды в процессе обучения иностранному языку, способствующей оптимальному воспроизводству и функционированию данного опыта [5;11]. Опираясь на трактовку педагогических условий, данную в работе Н.В. Ипполитовой и Н.С. Стерховой [5], под педагогическими условиями формирования национальной эстетической культуры студентов педагогического вуза мы понимаем совокупность возможностей эстетической образовательной среды, позволяющих воздействовать на личностный и процессуальный аспект и обеспечивающий оптимальное функционирование и развитие национального эстетического опыта студентов.

Проблемой классификации педагогических условий занимались многие ученые. Анализ научных исследований показал, что при эффективной организации образовательного и воспитательного процессов мы можем встретить организационно-педагогические условия (В.А. Беликов, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и др.), психолого-педагогические условия (Н.В. Журавская, А.В. Лысенко и др.) и дидактические условия (Г.М. Анохина, В.С. Егорина, М.В. Рутковская и др.). М.И. Алдошина выделяет три группы условий, которые стимулируют формирование этноэстетической культуры в университете: условия внешней среды (социально-педагогические), условия внутренней среды (организационно-педагогические) и личностные (психолого-педагогические) [2]. Таким образом, мы можем прийти к выводу, что выделение тех или иных условий зависит от цели образовательного и воспитательного процессов и зачастую ученые придерживаются подобной классификации педагогических условий. Рассмотрим особенности вышеперечисленных групп условий.

К организационно-педагогическим условиям относятся такие условия, которые целенаправленно формируют содержание, формы, методы целостного педагогического процесса и лежат в основе управления педагогической системой. Они обеспечивают упорядоченную деятельность педагогов по разработке и внедрению наиболее эффективных

форм и методов образования и воспитания. Психолого-педагогические условия стремятся сформировать конкретные педагогические меры воздействия на развитие личности участников педагогического процесса, которые способствуют повышению эффективности процесса становления того или иного качества [5]. К основной функции дидактических условий относится выбор и реализация содержания, форм, методов и средств педагогического взаимодействия в процессе обучения.

В связи с тем, что настоящее исследование направлено на выявление педагогических условий развития национальной эстетической культуры студентов в рамках предмета «Иностранный язык», мы остановимся на организационно-педагогических условиях. При конструировании педагогических условий мы опирались на принципы формирования эстетической культуры, сформулированные в исследовании Л.В. Суходольской-Кулешовой [15]. К таким принципам исследователь относит: принцип эстетической целостности образовательного пространства (формирование всех компонентов национальной эстетической культуры в их взаимосвязи и на основе использования содержания, форм и методов эстетического образования, отвечающих цели формирования личностной эстетической культуры); принцип референтации образовательного пространства образами деятелей науки, культуры и искусства; принцип эстетического диалога русской и иноязычной национальных культур (диалог национальных культур способствует культурной рефлексии и национальному культурному самоопределению студента как субъекта диалога культур [16]; принцип личностной эстетической значимости и активности (актуализация личностного переживания и творческое самовыражение студентов в самостоятельной эстетической деятельности).

Полагаем, что развитие национальной эстетической культуры студентов при изучении иностранного языка будет проходить наиболее эффективно, если будут реализованы следующие педагогические условия:

1. Формирование национальной эстетической культуры студентов будет организовано как процесс воспроизводства их личностного национального эстетического опыта. В структуру этого опыта, опираясь на исследования, мы включаем общественный национальный эстетический опыт, тождественный по структуре компонентам личностного опыта студентов [6;13]: опыт эстетического переживания

(национальные эстетические ценности), опыт эстетической познавательной деятельности (эстетические знания, образующие национальную эстетическую картину мира), опыт эстетической деятельности. Это не противоречит классической культурологической концепции содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), в которой опыт творческой деятельности как компонент содержания может быть рассмотрен как гармоничное объединение и целостное воспроизводство всех компонентов эстетического опыта в их взаимосвязи [17].

2. В учебно-воспитательный процесс будут включены соответствующие элементы содержания эстетического образования. Рассмотрим их. Исходя из идеи многомерности содержания эстетического образования [6] и специфических характеристик национальной культуры [4], достоверное эстетическое знание как инвариантное ядро включает научное знание о прекрасном в родной национальной культуре и национальной культуре страны изучаемого языка и соответствующее художественно-эстетическое знание как элемент национальной элитарной культуры русскоязычного и иноязычного общества. Мы согласны с исследователями, которые утверждают, что формирование эстетической культуры недостаточно осуществлять только на основе художественно-эстетического знания [7;15]. Проблемно-гипотетический аспект содержания образования включает русскую и иноязычную народную эстетическую культуру, а потенциальный – русскую и иноязычную эстетическую массовую культуру. Такой подход дает возможность преодоления «ассиметрии» (Л.А. Краснова [6]), когда национальное эстетическое знание представлено только элитарной художественной культурой (часто воспринимаемой студентами отчуждено) и недостаточно соотносено с актуальной современностью.

3. Включение студентов в активную самостоятельную деятельность по эстетическому восприятию и эстетическому творчеству. Опираясь на исследования [8], под самостоятельной работой мы понимаем организованную и управляемую деятельность, создающую базу для самостоятельного развития студентами их национального эстетического опыта. При этом студент становится центральной фигурой эстетического образования, так как он занимает открытую образовательную позицию, позволяющую ему решать учебные задачи, обращаясь к преподавателю за экспертным советом и оценением и становится деятельным субъектом [12]. Приоритетное использование

самостоятельной работы студентов повысит их мотивацию в связи с наличием творческой составляющей. Организация самостоятельной работы возможна на основе смешанного обучения иностранному языку [9;14]. Мы рассматриваем смешанное обучение в целях формирования национальной эстетической культуры как сочетание традиционного аудиторного занятия, дистанционного (в том числе и онлайн) взаимодействия всех участников образовательного процесса, организованной преподавателем самостоятельной работы студентов с использованием цифровых образовательных ресурсов в ходе их автономного образования [3]. Таким образом, часть отобранного содержания изучается в аудитории, другая часть выводится в дистанционный формат обучения и/или на самостоятельную работу студентов с учетом всех этапов формирования национального эстетического опыта студентов [9;10]. Воспроизводство студентами их национального эстетического опыта и его качественное преобразование в рамках смешанного обучения иностранному языку происходит преимущественно в процессе самостоятельной работы с отобранным содержанием.

4. Применение в качестве ведущего метода развития национальной эстетической культуры студентов педагогического вуза на занятиях иностранного языка метода создания культуротворческих ситуаций (Л.З. Абрамова, Т.В. Кузьмина, А.А. Макареня, Л.А. Тюрина и др.). Данные ситуации направлены на обогащение эстетических знаний в разных культурах, на развитие эстетических умений и освоение эстетических ценностей в процессе самостоятельной работы, поскольку их решение связано с формулированием эстетических суждений, вынесением эстетической оценки, созданием эстетического продукта [1]. К таким ситуациям мы относим дискуссии, решение творческих задач, встречи с представителями другой культуры, межкультурные эстетические тренинги, анализ и интерпретация эстетического содержания национальных культур и др. Данный метод по своему характеру является диалогическим, так как придерживается принципа субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса, позволяет организовать диалогическое интерактивное взаимодействие и перенести объективный национальный эстетический опыт в субъективное измерение. Исследователи отмечают, что формирование личностного опыта и личностного отношения успешно, если создается ситуация

события, эстетического проживания и создание на основе субъектно-субъектного взаимодействия эстетического продукта [6;7;15]. Это возможно на основе использования соответствующих методов и форм организации взаимодействия студентов с содержанием эстетического образования и на его основе друг с другом и педагогом.

5. Применение в качестве наиболее оптимального средства цифровых образовательных ресурсов. Опираясь на исследования [14] применительно к теме данной работы под цифровым образовательным ресурсом, мы понимаем образовательный ресурс, представленный в цифровом виде, функционирующий на базе средств ИКТ-технологий и направленный на формирование компонентов национальной эстетической культуры студентов [9]. Педагогические возможности данных средств обучения обусловлены рядом факторов [12;19]. Рассмотрим наиболее значимые из них. Данные ресурсы создают вариативную персональную образовательную траекторию, которая позволяет студенту выбирать, анализировать, систематизировать эстетическую информацию оптимальными для него способами, выносить эстетические суждения, вырабатывать эстетические ценности; интерактивный характер образовательной траектории. Они не только транслируют информацию, но и позволяют самостоятельно продуцировать социокультурный контент эстетического содержания как преподавателю, так и студенту, а значит воспроизводить их эстетический опыт последних, качественно развивая его. Использование цифровых ресурсов ориентировано на современные интерактивные образовательные методы и создает возможность организовывать самостоятельное диалогическое взаимодействие участников учебного процесса с целью развития их личностного национального эстетического опыта, а также диалогическое взаимодействие национальных культурных смыслов. Ресурсы позволяют использовать разнообразие возможностей гибкого педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов.

Отталкиваясь от сущности развивающего образования [17], мы полагаем, что эстетическое образование в педвузе должно иметь целью формирование и развитие национальной эстетической культуры будущего учителя, представленной компонентами его личностного национального эстетического опыта.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, национальная эстетическая культура проявляется в эстетическом отношении к миру, которое основывается на национальных эстетических ценностях, знаниях о прекрасном и способах эстетического взаимодействия с окружающим миром, обладающих национальной спецификой.

Во-вторых, при формулировке педагогических условий следует опираться на принципы формирования эстетической культуры, такие как принцип эстетической целостности и принцип референтации образовательного пространства, принцип эстетического диалога культур, принцип личностной эстетической значимости и активности.

В-третьих, развитие эстетической культуры студентов педвуза при изучении иностранного языка будет эффективным при соблюдении ряда педагогических условий, к которым относятся: организация формирования национальной эстетической культуры студентов как процесса воспроизводства их личностного национального эстетического опыта; интеграция в содержание эстетического образования проблемно-гипотетического и потенциального национального эстетического знания различных культур; включение студентов в активную деятельность по эстетическому восприятию и эстетическому творчеству; организация диалогического взаимодействия участников педагогического процесса друг с другом и

содержанием эстетического образования на основе метода культуротворческих ситуаций; воспроизводство личностного национального эстетического опыта на основе самостоятельной работы студентов как основной формы эстетического образования, при которой студент становится центральной фигурой эстетического образования и занимает открытую образовательную позицию, позволяющую ему решать учебные задачи; использование цифровых образовательных ресурсов в качестве средств организации национального эстетического образования.

Полагаем, что реализация рассмотренных педагогических условий даст возможность трансформировать мотивационное отношение к учебной и будущей профессиональной деятельности, повысит уровень сформированности национальной эстетической культуры студентов педагогического вуза при изучении иностранного языка.

Новизна исследования заключается в том, что полученные результаты позволили выявить совокупность условий оптимального функционирования личностного национального эстетического опыта студентов с целью развития их национальной эстетической культуры. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие идеи национальной составляющей эстетического образования в вузе.

Литература:

1. Абрамова Л.З. Реализация комплекса организационно педагогических условий воспитания эстетической культуры студента / Л.З. Абрамова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № 33. – С. 49–53.
2. Алдошина М.И. Условия формирования этноэстетической культуры студентов в университете / М.И. Алдошина // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2013. – № 2. – С. 47–51.
3. Блинов В.И. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология [Электронный ресурс] / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Интернет-журнал «Высшее образование в России». – 2021. – Т.30. – № 5. – С. 44–64. – Режим доступа: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/2775?locale=ru_RU
4. Даутова А.Р. Российская национальная культура: концептуальные основы изучения / А.Р. Даутова // Вестник ВУиТ. – 2012. – № 3. – С. 252–260.
5. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // Generaland Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
6. Краснова Л.А. Содержание образования: традиции и перспективы развития / Л.А. Краснова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 4(19).
7. Куриленко А.А. Формирование эстетической культуры личности / А.А. Куриленко // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 1(21).
8. Лызь Н.А. Образовательная деятельность студентов в интернет-пространстве: готовность и самоэффективность [Электронный ресурс] / Н.А. Лызь, О.Н. Истратова // Интернет-журнал «Интеграция образования». – 2021. – Т. 25. – № 4. – С. 661–680. – Режим доступа: <https://eosj.mrsu.ru/index.php/edumag/article/view/1212>
9. Макарова Е.А. Интеграция цифровых образовательных ресурсов в смешанное обучение иностранному языку студентов вуза [Электронный ресурс] / Е.А. Макарова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – №1. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/51PDMN122.pdf>
10. Мезенцева А.И. Лингводидактические основы смешанного обучения как формы организации учебного процесса по иностранному языку для

специальных целей в техническом вузе / А.И. Мезенцева // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – № 10. – С. 84–90.

11. Низамова Ч.И. Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий / Ч.И. Низамова, С.Г. Добротворская // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2019. – № 4. – С. 623–628.

12. Павлова Т.Б. Цифровые образовательные ресурсы в деятельности преподавателя современной высшей школы: аспект смешанного обучения / Т.Б. Павлова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 442–460.

13. Рахматуллина З.Я. Эстетическая культура личности и общества: современное измерение / З.Я. Рахматуллина, З.Я. Фаткуллина // Вестник Башкирск. ун-та. – 2008. – № 4. – С. 1060–1061.

14. Руст А.М. Цифровые образовательные ресурсы и интерактивные технологии как инновационные средства преподавания иностранного языка в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / А.М. Руст // Интернет-журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки». – 2020. – № 08. – С. 95–99. – Режим доступа: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/2/2020/%E2%84%9608/8b99e8ff-24ff-48cc-9f0b-03766fe>

15. Суходольская-Кулешова Л. В. Формирование эстетической культуры будущего учителя / Л. В. Суходольская-Кулешова // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 83–87.

16. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2009. – № 2(6). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-polikulturnoe-obrazovanie-v-xxi-veke>

17. Худякова Н.Л. Развитие человека и воспитывающая функция образования. Ч.1 / Н.Л. Худякова. – Челябинск: Изд-во Челяб.гос.ун-та, 2002. – 146 с.

18. Эргашев Р.Н. Эстетическая культура личности: сущность, функции / Р.Н. Эргашев // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2019. – № 2. – С. 151–156.

19. Baginda A.N.C. Personal learning environment toward lifelong learning: an ontology-driven conceptual model [Electronic source] / A.N.C. Baginda, B.S. Harry, J. Kasiyah // Интернет-журнал «Interactive Learning Environments». – 2022. – vol. 30, Issue 22. – From: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/10494820.2022.2039947?scroll=top&needAccess=true#metrics-content>

References:

1. Abramova L.Z. Implementation of a complex of organizational and pedagogical conditions for the education of a student's aesthetic culture / L.Z. Abramova // Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology. - 2013. - № 33. - P. 49–53.

2. Aldoshina M.I. Conditions for the formation of students' ethno-aesthetic culture at the university / M.I. Aldoshina // Bulletin of the association of universities of tourism and service. - 2013. - № 2. - P. 47–51.

3. Blinov V.I. Models of blended learning: organizational and didactic typology [Electronic resource] / V.I. Blinov, E.Yu. Yesenina, I.S. Sergeev // Higher Education in Russia Internet Journal. - 2021. - T.30. - № 5. - S. 44–64. – Access mode: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/2775?locale=ru_RU

4. Dautova A.R. Russian national culture: conceptual foundations of study / A.R. Dautova // Messenger VUit. - 2012. - № 3. - S. 252–260.

5. Ippolitova N.V. Analysis of the concept of "pedagogical conditions": essence, classification / N.V. Ippolitova, N.S. Sterkhov // General and Professional Education. - 2012. - № 1. - P. 8–14.

6. Krasnova L.A. The content of education: traditions and development prospects / L.A. Krasnova // Russian and foreign pedagogy. - 2014. - № 4 (19).

7. Kurylenko A.A. Formation of aesthetic culture of the personality / A.A. Kurylenko // Professional education in Russia and abroad. - 2016. - № 1 (21).

8. Lyz N.A. Students' educational activity in the Internet space: readiness and self-efficacy [Electronic resource] / N.A. Lyz, O.N. Istratova // Internet Journal "Integration of Education". - 2021. - T. 25. - № 4. - S. 661–

680. – Access mode: <https://eosj.mrsu.ru/index.php/edumag/article/view/1212>

9. Makarova E.A. Integration of digital educational resources in blended teaching of a foreign language to university students [Electronic resource] / E.A. Makarova // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2022. - № 1. – Access mode: <https://mir-nauki.com/PDF/51PDMN122.pdf>

10. Mezentseva A.I. Linguo-didactic foundations of blended learning as a form of organization of the educational process in a foreign language for special purposes in a technical university / A.I. Mezentseva // News of SFU. Technical science. - 2012. - № 10. - P. 84–90.

11. Nizamova Ch.I. Analysis and refinement of the definition and classification groups of pedagogical conditions / Ch.I. Nizamova, S.G. Dobrotvorskaya // Issues of journalism, pedagogy, linguistics. - 2019. - № 4. - P. 623–628.

12. Pavlova T.B. Digital educational resources in the activities of a teacher of modern higher education: an aspect of blended learning / T.B. Pavlova // Bulletin of Leningrad State University named after A.S. Pushkin. - 2021. - № 2. - S. 442–460.

13. Rakhmatullina Z.Ya. Aesthetic culture of personality and society: a modern dimension / Z.Ya. Rakhmatullina, Z.Ya. Fatkullina // Messenger of Bashkir university - 2008. - № 4. - S. 1060–1061.

14. Rust A.M. Digital educational resources and interactive technologies as innovative means of teaching a foreign language in a non-linguistic university [Electronic resource] / A.M. Rust // Internet journal "Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities". - 2020. - № 08. - P. 95–99. – Access mode:

[http://www.nauteh-journal.ru/index.php/2/2020/](http://www.nauteh-journal.ru/index.php/2/2020/%E2%84%9608/8b99e8ff-24ff-48cc-9f0b-03766fe)

[%E2%84%9608/8b99e8ff-24ff-48cc-9f0b-03766fe](http://www.nauteh-journal.ru/index.php/2/2020/%E2%84%9608/8b99e8ff-24ff-48cc-9f0b-03766fe)

15. Sukhodolskaya-Kuleshova L. V. Formation of the aesthetic culture of the future teacher / L. V. Sukhodolskaya-Kuleshova // Pedagogy. - 2003. - № 7. - P. 83–87.

16. Sysyoyev P.V. Linguistic multicultural education in the XXI century / P.V. Sysyoyev // Language and culture. - 2009. - № 2(6). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-polikulturnoe-obrazovanie-v-xxi-veke>

17. Khudyakova N.L. Human development and the educational function of education. Part 1 / N.L.

Khudyakova. - Chelyabinsk: Publishing House of the Chelyab. State University, 2002. - 146 p.

18. Ergashev R.N. Aesthetic culture of personality: essence, functions / R.N. Ergashev // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. - 2019. - № 2. - P. 151–156.

19. Baginda A.N.C. Personal learning environment towards lifelong learning: an ontology-driven conceptual model [Electronic source] / A.N.C. Baginda, B.S. Harry, J. Kasiyah // Interactive Learning Environments Online Journal. - 2022. - vol. 30, Issue 22. - From: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/10494820.2022.2039947?scroll=top&needAccess=true#metrics-content>

5.8.7. Методология и технология профессионального образования
(13.00.08 – Теория и методика профессионального образования)

Сведения об авторах:

Сорокина Елена Андреевна (г. Шадринск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: helen-a2003@mail.ru

Макарова Елена Анатольевна (г. Шадринск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: makare2208@gmail.com



УДК 378.4

**Обзор учебно-методического пособия по формированию
метафорической компетенции у инофонов
(медико-биологический профиль)**

**Review of the educational and methodological manual on the formation
of metaphorical competence among foreigners
(medical and biological profile)**

Брускова Р.Э., Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова, rakhil.bruskova@gmail.com

Bruskova R., The S.M. Kirov Military Medical Academy, rakhil.bruskova@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.013

Ключевые слова: учебно-методическое пособие, метафорическая компетенция, медицинский вуз, аутентичные тексты, обучение русскому языку как иностранному, инофоны.

Keywords: manual, metaphorical competence, medical university, authentic texts, teaching Russian as a foreign language, foreign students who don't know the Russian language.

Аннотация. Статья посвящена особенностям преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе. Статья предназначена для преподавателей русского языка как иностранного в нефилологических вузах, а также иностранных студентов медицинских вузов, желающих самостоятельно заниматься совершенствованием своей речи. Автор представляет своё учебно-методическое пособие по русскому языку для иностранных учащихся медицинских вузов и обращает внимание на необходимость формирования метафорической компетенции инофонов на продвинутом этапе обучения. В статье приводится структура пособия и даны примеры заданий. Обозреваемое в статье пособие прошло необходимую апробацию, а методика по формированию метафорической компетенции медиков-инофонов имеет научные подтверждения, полученные в ходе педагогического эксперимента, проведенного автором в трех экспериментальных группах.

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of teaching Russian as a foreign language in a medical university. The article is intended for teachers of Russian as a foreign language in non-philological universities, as well as foreign students of medical universities who want to independently improve their speech. The author presents his educational and methodological manual on the Russian language for foreign students of medical universities and draws attention to the need to form the metaphorical competence of foreign speakers at an advanced stage of education. The article provides the structure of the manual and gives examples of tasks. The manual reviewed in the article has passed the necessary approbation, and the methodology for the formation of the metaphorical competence of medical foreigners has scientific evidence obtained in the course of a pedagogical experiment conducted by the author in three experimental groups.

Введение. При поступлении в высшее учебное заведение в России знание русского языка для иностранного обучающегося является необходимым критерием оценки уровня его подготовки к получению специальности. По прибытии в Россию иностранцы должны пройти обучение на подготовительном курсе и сдать экзамен на уровень В1 (ТРКИ 1). По результатам данного экзамена они будут зачислены на первый курс.

Получение высшего образования на иностранном языке считается престижным и свидетельствует о высоких интеллектуальных способностях обучающегося. Однако, чтобы овладеть профессией на иностранном языке, нужно преодолеть целый ряд трудностей, среди которых основными являются преодоление языкового барьера и овладение языком (в контексте нашей беседы русским как иностранным) на высоком уровне.

Иностранцы, поступающие в российский медицинский вуз, впоследствии будут изучать все дисциплины на русском языке, будь то биология, химия, физика или анатомия, гистология, физиология и мн. др. и проходить клиническую практику в госпиталях и больницах РФ. Главным языком профессиональной коммуникации на протяжении всех лет обучения для них будет русский язык. В ситуации, когда иностранец находится в стране изучаемого языка, есть огромное количество плюсов – это взаимодействие с носителями языка (коллегами, преподавателями, служащими, посторонними людьми и др.), пребывание в среде изучаемого языка, посещение мероприятий, умеренное общение на родном языке и т.п.

Как справедливо отмечает в своей статье О.Е. Соляник, преподавание русского языка иностранцам в нефилологическом вузе имеет свои специфические особенности, так как для подобных обучающихся «русский язык не является самоцелью» [9, с.19]. В подобной ситуации язык – это средство, помощник в овладении специальностью [Там же], выступающий «в качестве структурного элемента образовательного пространства» [8, с.84].

Так, уже на подготовительном курсе медицинского вуза изучение русского языка как иностранного содержит в себе элементы профессионально-ориентированного обучения. Вместе с основной лексикой, входящей в обязательный минимум, обучающиеся знакомятся со специальной лексикой, такой как *аорта, клетка, кожа, кровь, наука, организм, скелет* и т.п. По завершении базового уровня, обучающиеся начинают более основательно работать с научным стилем и параллельно с грамматическими темами изучают простейшие научные конструкции для характеристики состава, строения, назначения, функций предмета. *Например:*

– Что? (Им.п.) входит в состав Чего? (Р.п.) – *Комплекс Гольджи входит в состав животной клетки.*

– Что? (Им.п.) состоит Из чего? (Р.п.) – *Скелет состоит из костей.*

– Что? (Им.п.) изучает Что? (В.п.) – *Биология изучает жизнь и живые организмы.*

– Что? (Им.п.) является Чем? (Тв.п.) – *Медицина является комплексом теоретических и практических научных знаний.*

Данная статья посвящена рассмотрению вопроса необходимости формирования метафорической компетенции у инофонов на продвинутом этапе изучения русского языка в рамках медицинского профиля обучения. В

статье приводится обзор и анализ содержания авторского учебно-медицинского пособия и результаты его практической реализации.

Материалы и методы исследования. Врач – это лингвоактивная профессия, поэтому при обучении инофонов, будущих медиков, одной из главных задач является подготовка к коммуникации в учебно-профессиональной среде: «...получение навыков и умений, необходимых для участия в семинарах, лабораторных работах, для сдачи зачетов и экзаменов...» [9, с.19]. Кроме того, и «прохождение практики в российских больницах невозможно без знания языка» [6, с.372].

В процессе прямой коммуникации с носителями языка инофоны постоянно сталкиваются с живой, неадаптированной, аутентичной речью, которая насыщена элементами всех литературных стилей, а вместе с тем содержит в себе элементы нелитературного языка, средства художественной выразительности и фразеологические единицы. Все это на первых порах может вызывать некоторое отторжение у обучающихся, которое возможно преодолеть, если на занятиях по русскому языку как иностранному учащиеся уже работали с аутентичными материалами и обращали внимание на образную составляющую языка в целом и речи в частности.

Одним из действенных и наиболее эффективных способов подготовки инофонов к учебно-профессиональной речевой деятельности может являться работа с аутентичными материалами медико-биологической направленности, а именно с научно-популярными устными и письменными текстами. Вокруг подобных текстов можно выстроить ряд практических занятий по закреплению изученных грамматических тем, а также отработки навыков устной и письменной речи. Подробнее о преимуществах использования научно-популярных текстов в иностранной аудитории изложено в статье «Работа с научно-популярными текстами на занятиях по русскому языку как иностранному (уровень В1)» [3, с.17], где автор перечисляет факторы, способствующие успешному знакомству со стилистикой русского языка. Важно также отметить, что «навыки работы с текстами разных стилей, умение свободно оперировать языковыми средствами – обязательное требование к владению иностранным языком для специалиста медицинского профиля» [7, с.113].

Кроме того, примером подобного вида развернутой работы с аутентичными материалами, направленной на формирование

метафорической компетенции инофонов, а вместе с тем и на совершенствование языковой, коммуникативной и профессиональной компетенций является авторское пособие «Формирование метафорической компетенции при обучении русскому языку как иностранному: Учебно-методическое пособие по РКИ (уровень В1-В2)» [4].

Данное учебно-методическое пособие предназначено для иностранных студентов-медиков, владеющих русским языком на 1 – 2 сертификационных уровнях, преподавателей, аспирантов, а также всех, кто интересуется вопросами формирования образного мышления и образной речи. Пособие может быть использовано как в рамках аудиторной работы, так и при самостоятельном обучении.

Цель пособия заключается в повышении своих знаний по использованию метафорических аналогий в профессиональной среде общения и среде формирования медицинского специалиста.

Пособие состоит из введения, методических рекомендаций преподавателю, практического курса по формированию метафорической компетенции, списка рекомендуемой литературы, списка источников и словника «Сферы-источники метафорических аналогий». Содержание заданий в практической части пособия направлено на последовательное знакомство с темой.

Пособие предлагает 3 практических занятия, которым предшествует ознакомительный тест для диагностики уровня знаний обучающихся по предлагаемой теме до педагогического воздействия. Пример задания из ознакомительного теста представлен на рисунке 1.

Каждое практическое занятие содержит разнообразные задания, направленные на формирование умений работы с метафорическим контекстом. На рисунке 2 представлено задание на закрепление навыка восприятия метафоры в контексте [4, с.28].

4. Прочитайте предложения, в которых использованы метафорические переносы. Попробуйте составить с данными метафорами собственные предложения.

1) При обнаружении грибов в анализах надо обратиться к врачу и разобраться – болезнь это или **нормальное «сотрудничество»**.

2) То есть опасный белок **путешествует** в мозге, переходя от нейрона к нейрону по синоптическим межнейронным контактам.

Рисунок 1. – Фрагмент задания из ознакомительного теста

3. О каком органе идёт речь? Почему автор предложения использует такую аналогию?

1. Это главный командный пункт организма. Всеми нашими мыслями, чувствами, движениями управляет именно он.

2. Размером оно всего с кулак. Это своего рода неутомимый мотор или насос, который непрерывно гонит в сосуды кровь и заставляет ее *обегать* все тело.

3. Так называемая внутренняя кухня – это орган, в котором выделяется кислый сок, способный переварить большую часть пищи.

4. Этот орган похож на извилистый лабиринт в 8 метров длиной. В нем пища окончательно переваривается и впитывается организмом.

Рисунок 2. – Пример задания на закрепление навыка восприятия метафоры в контексте

Данное задание рекомендуется выполнять сначала устно: учащиеся читают микротексты-загадки, называют орган, описанный с помощью метафорической аналогии. Далее учащиеся самостоятельно письменно объясняют, почему подобная аналогия правомерна/неправомерна и возможна/невозможна. Если задание выполняется легко и не вызывает вопросов у учащихся, то его

рекомендуется усложнить, предложив составить собственные загадки по примерам, представленным в задании.

В конце каждого занятия в пособии предлагается тест на проверку усвоения изученного материала, что поможет сразу идентифицировать возникшие в ходе работы трудности, см. рисунок 3.

Проверочный тест

1. Объясните значение следующих слов:

Дом – _____
Двери – _____
Сквозняк – _____

2. Прочитайте микротекст.

Психиатр о мозге

После серьёзных потрясений, которые пациент имел несчастье перенести, в его психике происходят заметные изменения. Мозг человека – это дом с тысячами дверей. И если одна дверь закрылась в доме, то от сквозняка может открыться другая. Подавляя свои чувства, прячась от ужаса и вины, человек может закрыть все двери эмоциям и тогда может проснуться нечто иное...

3. Что психиатр говорит о мозге человека?

Объясните своими словами.

Рисунок 3. – Занятие №2. Проверочный тест.

По завершении курса обучающимся также рекомендуется самостоятельно или вместе с преподавателем выполнить итоговый тест [Там же, с. 34], а затем отсроченный срез [Там же, с. 36]. Далее, проанализировав результаты ознакомительного, итогового тестов и отсроченного среза, можно произвести соотношение уровня сформированности метафорической компетенции до и после предлагаемого учебного материала.

Корпус заданий в пособии логично составлен, закрепляет теоретический и практический план дисциплины «Русский язык как иностранный» (1 – 2 сертификационный уровни), имеет практическую прикладную направленность, включает достаточное количество красочного иллюстративного материала.

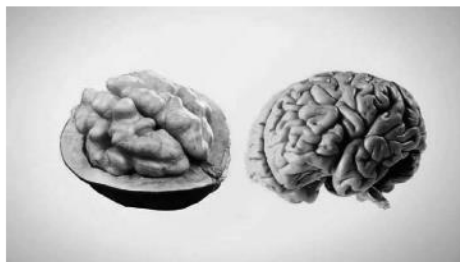
Иллюстрации в пособии представляют собой «визуальные средства обучения или компоненты содержания урока, которые поясняют и

дополняют какой-либо текст или используются для презентации и объяснения языкового материала» [1]. Так, например, на занятии №3 при повторении ранее рассмотренных конструкций для сравнения двух явлений предлагаются рисунки пар предметов, которые визуально или по форме можно сравнить, см. рисунок 4.

При выполнении данного задания учащиеся сначала могут предложить варианты с конструкциями Что как что? / Что похоже на что? [4, с.19]. Затем следует составить предложения с характеристикой отдаленного сходства двух предметов. Здесь можно использовать конструкции непрямого номинации: в каком-то смысле, своеобразный, своего рода, напоминает, так как «показатели непрямого номинации служат развитию научного и публицистического стилей речи инофонов и обогащают их словарный запас» [2, с.401].

1. Вспомните конструкции для сравнения предметов и составьте предложения по картинкам.

А.



Б.

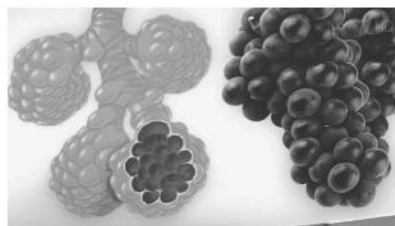


Рисунок 4. – Пример задания на повторение сравнительных конструкций

Отдельного внимания заслуживает уже упомянутый заключительный раздел пособия, представляющий собой словник с опорой на прямое и контекстуальное значение слова и содержащий 234 единицы. Для толкования прямого значения за основу взято толкование значения слова по Малому академическому словарю. Автор выбирал значение, соотносимое с содержанием метафорического контекста. Контекстуальное значение выбиралось из источников, использованных в педагогическом эксперименте диссертационного исследования [4, с.50-52]. Примеры толкований представлены ниже:

Договориться (1-е знач.) – прийти к соглашению путем переговоров; сговориться, условиться. || *Я перестал пить парное молоко у своей хозяйки и договорился насчет его с Кузьминишной.* Златовратский, Золотые сердца.

– Сначала враждующие бактерии пытаются «**договориться**» и создать такие отношения, в которых каждая из сторон получает выгоду, – в биологии это называется «симбиоз» [Там же, с.61].

Переговоры (1-е знач.) – обсуждение с целью заключения соглашения между кем-либо по какому-либо вопросу. || *Переговоры о перемирии.*

– Если «**переговоры**» заходят в тупик, начинается затяжная война. В качестве оружия микроорганизмы используют антибиотики –

вещества, с помощью которых они уничтожают конкурентов [Там же, с.75].

Словник в значительной степени может облегчить работу по снятию лексических трудностей в процессе выполнения заданий курса, также обогатить словарный запас инофонов.

Алгоритм формирования образной речи на русском языке, представленный в данном пособии, имеет научные подтверждения и был апробирован в ходе педагогического эксперимента, проведенного автором на занятиях с иностранными обучающимися Военно-медицинской академии имени С.М. Кирова.

Под педагогическим экспериментом подразумевается опытная работа комплексного характера. В эксперименте были задействованы различные, в том числе и частные, эмпирические методы исследования: наблюдение, беседа, интервью, анкетные опросы, диагностирующие работы и срезы, а также создание специальных ситуаций и погружение в них экспериментальных групп.

Этапы и содержание проведенного эксперимента составили предлагаемое учебно-методическое пособие.

Результаты исследования. Динамика прогресса в трёх экспериментальных группах представлена на рисунке 5.

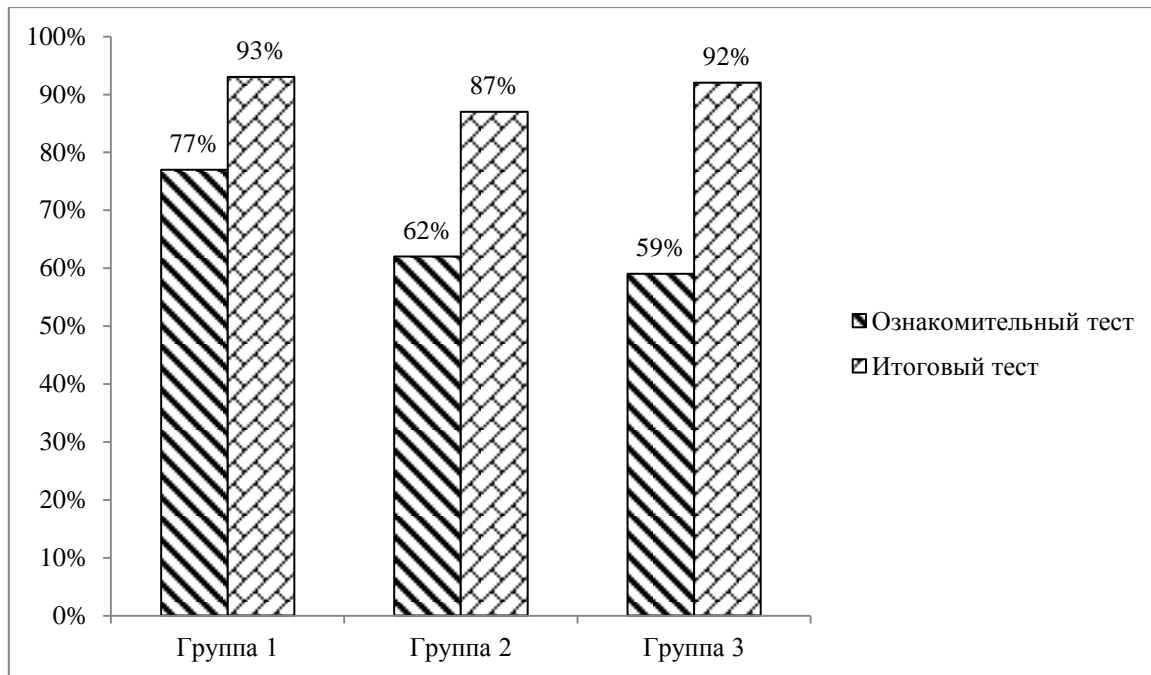


Рисунок 5. – Сравнительные результаты в экспериментальных группах от ознакомительного теста до итогового

Группа 1 – находилась на первом году обучения в академии. По причине того, что это были курсанты из стран ближнего зарубежья, у Группы 1 были явные преимущества, связанные со знанием русского языка. Таким образом, ознакомительный тест по усредненному показателю Группа 1 выполнила на 77%, что объективно выше результатов Группы 2 (62%) и Группы 3 (59%). Однако общий прогресс Группы 1 вырос лишь на 16% и стал равен 93%.

Группу 2 составили курсанты из стран дальнего зарубежья, обучающиеся на момент эксперимента на 1 курсе и находящиеся на втором году обучения в России. Обучающимся из Группы 2 было сложнее справиться с заданиями ознакомительного теста, их результат по усредненному показателю составил 62%, однако по завершении опытно-экспериментального обучения по предложенной методике их результат вырос на 25% и стал равен 87%.

Группу 3 составили курсанты из стран дальнего зарубежья, обучающиеся на 2 курсе и находящиеся на третьем году обучения в России. Члены Группы 3 показали самый низкий результат на ознакомительном тесте (59%), однако после системной планомерной работы по формированию метафорической компетенции их результат вырос на 33% и стал равен 92%, что лишь на 1% меньше, чем у Группы 1, члены которой имели явное преимущество в знании языка.

Итак, незначительный по сравнению с Группой 2 и Группой 3 прогресс Группы 1 является следствием того, что представители стран ближнего зарубежья прибыли для обучения на 1 курс после различных форм обучения в своих странах, а контингент обучающихся из стран дальнего зарубежья (Группы 2 и 3) изучал русский язык по системным принципам языкового обучения. Именно системные принципы языкового обучения, следование к пониманию структуры метафорической аналогии и алгоритма работы с ней от предметного уровня к когнитивному, помогли им приобрести больше знаний, умений и навыков в ходе опытно-экспериментального обучения.

Заключение. Новизна и значимость, представленных в статье результатов исследования метафорической компетенции будущих медиков-инофонов, заключается в том, что автором представлены и описаны новые методы и приемы обучения коммуникативным компетенциям, обеспечивающие высокий уровень речевой коммуникации будущего врача. Кроме того, впервые предпринимается попытка подробного рассмотрения проблемы включения инофона в пространство образной речемыслительной деятельности на русском языке в среде формирования медицинского специалиста.

Предлагаемое авторское учебно-методическое пособие соответствует своему основному назначению, а также может послужить

развитию учебной и профессиональной мотивации инофонов. Вопрос мотивации «становится особенно актуальным на продвинутом этапе, когда у студентов несколько снижается заинтересованность в занятиях языком (умение общаться в бытовой и учебной сферах создает иллюзию «ненужности» дальнейшего изучения языка)» [9, с.20]. Подбор и изложение материала в пособии выполнены в соотношении с учебной программой и соответствует Государственному образовательному стандарту по РКИ: первому и второму уровням [5]. Пособие имеет научно-методическое обоснование и практическую значимость.

Создание подобных учебных пособий, ориентированных с одной стороны на формирование конкретной компетенции, однако

при этом затрагивающих и все фоновые знания учащегося, способствует повышению «качества организации учебного процесса» [10, с.94], а аутентичные научно-популярные тексты медико-биологической направленности актуализируют языковую, коммуникативную и профессиональную компетенции инофонов.

Рассмотренное в статье авторское учебно-методическое пособие адекватно образовательным целям и обеспечивает эффективность обучения научному стилю речи и формированию метафорической компетенции иностранных учащихся. Его необходимость и актуальность обусловлены спецификой преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе.

Литература:

1. Брускова Р.Э. К вопросу о роли иллюстраций в обучении инофонов образной речемыслительной деятельности на русском языке [Электронный ресурс] / Р.Э. Брускова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. – № 5. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/13pdmn519.html>

2. Брускова Р.Э. Опыт обучения инофонов образной речемыслительной деятельности на русском языке (трудности и пути их преодоления): сборник научных статей / Р.Э. Брускова // Этнокультурные феномены в образовательном процессе / Материалы международной научно-практической конференции (Чебоксары, 27–28 октября 2021 г.); ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары: ЧГПУ, 2021. – С. 396–403.

3. Брускова Р.Э. Работа с научно-популярными текстами на занятиях по русскому языку как иностранному (уровень В1) / Р. Э. Брускова // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза / Материалы II Межвузовской научно-методической конференции. – СПб: ФГКВ ОУ ВО «ВАС им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного» МО РФ, 2019. – С. 12–17.

4. Брускова Р.Э. Формирование метафорической компетенции при обучении русскому языку как иностранному: учебно-методическое пособие по РКИ (уровень В1–В2) [Электронный ресурс] / Р.Э. Брускова; Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова. – Казань: ООО "Бук", 2021. – 96 с. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47484817>

5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному.

Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Андрюшина Н.П. и др. – М. – СПб: «Златоуст», 2000. – 56 с.

6. Завадская А.В. Особенности преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе: сборник / А.В. Завадская, А.О. Мирончев // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации / Материалы II Международной научно-методической конференции-вебинара. – Курск: Курский государственный медицинский ун-т, 2017. – С. 371–376.

7. Кузнецова Е.Г. Учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» в медицинском вузе / Е.Г. Кузнецова, Р.М. Светлова, Л.Г. Ибрагимова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 3(15). – С. 110–114.

8. Ракипова В.Л. Роль русского языка как иностранного в образовательном пространстве медицинского вуза / В.Л. Ракипова // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2021. – № 10. – С. 83–86.

9. Соляник О.Е. Создание учебного пособия по русскому языку для иностранных учащихся технических вузов / О.Е. Соляник // Таврический научный обозреватель. – 2017. – № 2(19). – С. 19–25.

10. Учебно-методическое пособие по русскому языку для студентов-иностранцев стоматологических специальностей (учебное пособие) / О.М. Дедова, И.В. Корецкая, Е.А. Андреева [и др.] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 2. – С. 94.

References:

1. Brusikova R.E. To the question of the role of illustrations in teaching foreigners figurative speech-cognitive activity in Russian [Electronic resource] / R.E. Brusikova // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2019. - T. 7. - № 5. - Access mode: <https://mir-nauki.com/13pdmn519.html>

2. Brusikova R.E. Experience in teaching foreigners figurative speech-cognitive activity in Russian (difficulties and ways to overcome them): collection of scientific articles / R.E. Brusikova // Ethnocultural phenomena in the educational process / Proceedings of the international scientific and practical conference (Cheboksary, October

27–28, 2021); ChGPU them. AND I. Yakovlev. - Cheboksary: ChGPU, 2021. - S. 396-403.

3. Brusikova R.E. Work with popular science texts in the classroom in Russian as a foreign language (level B1) / R. E. Brusikova // Russian language in the multi-ethnic educational space of a military university / Proceedings of the II Interuniversity Scientific and Methodological Conference. - St. Petersburg: FGKV OU VO "VAS im. Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny" Ministry of Defense of the Russian Federation, 2019. - P. 12-17.

4. Brusikova R.E. Formation of metaphorical competence in teaching Russian as a foreign language: manual for teaching Russian as a foreign language (level B1-B2) [Electronic resource] / R.E. Brusikov; Military Medical Academy named after S.M. Kirov. - Kazan: Buk LLC, 2021. - 96 p. - Access mode: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47484817>

5. State educational standard for Russian as a foreign language. professional modules. First level. Second level / Andryushina N.P. and others - M. - St. Petersburg: "Zlatoust", 2000. - 56 p.

6. Zavadskaya A.V. Features of teaching Russian as a foreign language in a medical university: a collection / A.V. Zavadskaya, A.O. Mironchev // Methods of teaching

foreign languages and Russian as a foreign language: traditions and innovations / Proceedings of the II International Scientific and Methodological Conference-Webinar. - Kursk: Kursk State Medical University, 2017. - S. 371-376.

7. Kuznetsova E.G. Educational and methodological complex "Russian as a foreign language" in a medical university / E.G. Kuznetsova, R.M. Svetlova, L.G. Ibragimova // Professional education in Russia and abroad. - 2014. - № 3(15). - S. 110-114.

8. Rakipova V.L. The role of Russian as a foreign language in the educational space of a medical university / V.L. Rakipova // Quality management system: experience and perspectives. - 2021. - № 10. - P. 83-86.

9. Solyanik O.E. Creation of a textbook on the Russian language for foreign students of technical universities / O.E. Solyanik // Tauride scientific observer. - 2017. - № 2(19). - S. 19-25.

10. Educational and methodological manual on the Russian language for foreign students of dental specialties (textbook) / O.M. Dedova, I.V. Koretskaya, E.A. Andreeva [et al.] // International Journal of Applied and Fundamental Research. - 2013. - № 2. - P. 94.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (13.00.08 – Теория и методика профессионального образования)

Сведения об авторе:

Брусикова Рахиль Эдуардовна (г. Санкт-Петербург, Россия), соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, магистр лингвистики, старший преподаватель кафедры русского языка, Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова, e-mail: rakhil.brusikova@gmail.com



УДК 376.112

Принципы инклюзивного образования в преподавании иностранных языков студентам неязыковых вузов с особыми образовательными потребностями

Inclusive education principles in teaching foreign languages to students of non-linguistic universities and adults with special educational needs

Ахметшина Л.В., Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, *fazan_nlv@mail.ru*

Akhmetshina L., Volga Region State University of Physical Culture, Sport and Tourism, *fazan_nlv@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.014

Ключевые слова: интеграция, инклюзивное образование, взрослые с ограниченными возможностями, инклюзия, иностранные языки.

Keywords: integration, inclusive education, adults with disabilities, persons with disabilities, inclusion, foreign languages.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена текущей ситуацией с преподаванием английского языка студентам неязыковых вузов с особыми образовательными потребностями. Цель данной статьи выявить проблемы и дилеммы, возникающие при преподавании иностранного языка студентам неязыковых вузов в условиях инклюзивного образования. С одной стороны, представлено качественное исследование опыта преподавания студентам с некоторыми типами инвалидности. Выводы этого исследования проливают свет на выявленные трудности и стратегии, применяемые для преподавания английского языка. С другой стороны, рассматриваются ресурсы, наиболее часто используемые в области виртуального обучения для повышения и совершенствования навыков этих студентов. Наконец, авторами предложено использовать виртуальную среду для обучения, в которую включены принципы универсального дизайна, чтобы облегчить доступ к изучению английского языка как второго языка для студентов с особыми образовательными потребностями.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the current situation with the teaching of English to students of non-linguistic universities with special educational needs. The purpose of this article is to identify the problems and dilemmas that arise while teaching a foreign language to students of non-linguistic universities in an inclusive education. On the one hand, a qualitative study on teaching experience with adult students with certain types of disabilities is presented. The conclusions of this study shed light on the difficulties identified and the strategies used to teach English. On the other hand, we consider the resources most commonly used in the field of virtual learning to enhance and improve the skills of these students. Finally, the authors propose to use a Virtual Learning Environment, which includes the principles of universal design, in order to facilitate access to learning English as a second language for adult students with special educational needs.

Введение. В Федеральном Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 2 п. 27 закреплено понятие «инклюзивного образования», которое заключается в обеспечении равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В последние годы особое внимание уделяется постоянной озабоченности представителей образовательной среды очевидной нехваткой

ресурсов, чтобы помочь людям с ограниченными возможностями в процессе обучения. Необходим универсальный комплексный инструмент, основанный на принципах универсального дизайна. В соответствии с целями и задачами образовательной программы необходимо продвижение равенства и включение лиц с ограниченными возможностями в процесс разработки инструментов автономного изучения языка в формальной и неформальной образовательной среде [3, с.16].

Цель данной статьи выявить проблемы и дилеммы, возникающие при преподавании иностранного языка студентам неязыковых вузов в условиях инклюзивного образования.

Задачи статьи: проанализировать результаты исследования-анкетирования преподавателей неязыкового вуза, а именно ФГБОУ ВО «ПГУФКСиТ», рассмотреть возможности использования информационных и коммуникационных технологий, учитывая особые образовательные потребности студентов при изучении иностранного языка.

Материалы и методы исследования. Ранее автором была рассмотрена эволюция инклюзивного образования, классифицированы проблемы инклюзивного образования и предоставлены несколько возможных стратегий, которые могут помочь учителям и воспитателям решить эти проблемы путем создания «культуры инклюзивности». Данная статья является продолжением, рассматривающим принципы инклюзивного образования в преподавании иностранных языков студентам неязыковых вузов с особыми образовательными потребностями.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, анализ документов и архивных данных, анализ нормативно-правовых актов, литературных источников, анализ результатов опроса.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «ПГУФКСиТ» среди преподавателей английского языка. В опросе принимали участие 10 преподавателей, имеющих опыт работы со студентами с особыми образовательными потребностями.

Теоретической базой данной работы, наряду с трудами отечественных исследователей таких как: Н.С. Грозная, А.В. Клепиков, Ф.Л. Ратнер; также послужили публикации зарубежных авторов, таких как: Дж. Кларк, И.Л. Шакефорд, Б. Калдвел.

Результаты исследования. Изучение иностранного языка необходимо для улучшения языковых аспектов владения языком, участия и социальной интеграции, возможности трудоустройства или посредничества, а также межкультурного взаимопонимания. Одним из основных барьеров на пути социальной интеграции людей с той или иной формой инвалидности является отсутствие компетентности в иностранных языках [2].

Социальная изоляция может быть уменьшена или устранена, если будет расширено надлежащее использование новых технологий и особенно ресурсов, основанных на универсальном дизайне. В частности, когда речь

идет об обучении английскому языку носителей других языков, три принципа универсального дизайна обучающих веб-платформ становятся необходимыми для обеспечения доступности и стимулирования мотивации, снижающей уровень стресса в период обучения, и повышает шансы на успех в обществе.

Первый принцип взаимодействие человека с информационно коммуникативными технологиями предусматривает несколько способов взаимодействия, и некоторые из них связаны с индивидуальным выбором и автономией, актуальностью, ценностью и подлинностью или самооценкой самого человека. Второй принцип подачи информации предоставляет несколько способов представления (варианты восприятия, языка и понимания), а некоторые из его стратегий предлагают способы настройки отображения информации или альтернативы для слуховой и визуальной информации. Третий принцип удобного управления предоставляет варианты ответа и навигации, чтобы пользователи могли иметь доступ к множеству средств коммуникации и инструментов для управления информацией и ресурсами. Выводы этого исследования проливают свет на обнаруженные трудности и стратегии, применяемые для обучения английскому языку [1, с.45].

С целью изучения текущей ситуации, связанной с изучением английского языка студентами неязыковых вузов с особыми образовательными потребностями в России, был проведен опрос с репрезентативной выборкой учителей. Цель опроса заключалась в изучении таких вопросов, как отношение к инвалидности, убеждения о важности обучения иностранному языку для этого типа учащихся и стратегии, выбранные для адаптации содержания к потребностям этих учащихся. В то же время он был призван дать четкое представление о знаниях преподавателей об информационно коммуникативных технологиях (далее ИКТ), а также об использовании ими новых технологий при обучении английскому языку. Структура опроса была разделена на три раздела: социально-демографическая информация, опыт преподавания учащимся с ограниченными возможностями и, наконец, уровни владения ИКТ, их использование и внедрение в группе. Количество опрошенных 10 преподавателей ФГБОУ ВО «ПГУФКСиТ».

Опыт, подходы и стратегии, используемые для преподавания английского языка как иностранного учащимся с инвалидностью, показывают, что 10 преподавателей упомянули о

том, что они хотя бы иногда имели опыт работы с учащимися с какой-либо формой инвалидности. Это означает, что 100% учителей признают свою

осведомленность об обучении учащихся с ограниченными возможностями.

Таблица 1. – Преподаёте ли вы иностранный язык лицам с особыми образовательными потребностями?

Вопрос		Да	Нет
Преподаёте ли вы лицам с особыми образовательными потребностями?	Кол-во	10	0
	%	100	0

Таблица 2 показывает, что наиболее распространенной инвалидностью в группах были опорно-двигательная, далее нарушения зрения и слуха. Следуя этим утверждениям, наиболее распространенная адаптация учебной программы должна быть направлена на учащихся с физическими и сенсорными нарушениями. Необходимо помнить также об общих стратегиях,

направленных на приобретение знаний, на адаптацию материалов, также необходимо модифицировать критерии оценки, включая предоставление дополнительного времени во время экзаменационных сессий, гибкость в выполнении заданий и/или применение устной оценки, являются другими стратегиями, полезными при обучении этих студентов.

Таблица 2. – Как часто вам приходится преподавать иностранный язык лицам с особыми образовательными потребностями?

Вопрос	никогда	редко	иногда	часто	очень часто
Как часто вам приходится работать с людьми со зрительными нарушениями?	2	4	4	0	0
Как часто вам приходится работать с людьми со слуховыми нарушениями?	1	4	4	1	0
Как часто вам приходится работать с людьми с умственными нарушениями?	10	0	0	0	0
Как часто вам приходится работать с людьми с физическими нарушениями?	1	0	4	5	0
Как часто вам приходится работать с людьми с дислексией?	0	4	4	2	0

В целом исследование подчеркивает положительное отношение преподавателей к обучающимся студентам с ООП и показывает их осознание важности и необходимости изучения иностранного языка для всех, включая обучающихся этой группы.

Однако при опросе о работе с людьми с тяжелыми умственными отклонениями, психическими заболеваниями или

повреждениями головного мозга появляются определенные сомнения. При проведении исследования пришли к выводу, преподавателям необходимо знать о вспомогательных технологиях и знать, как их адекватно использовать, чтобы студенты с функциональными, сенсорными или интеллектуальными проблемами также могли достичь учебных целей.

Таблица 3. – В какой степени вы согласны с идеей о том, что обучающиеся со следующими ограниченными возможностями должны изучать английский язык как иностранный?

Тип нарушения	полностью не согласен	не согласен	нейтрален	согласен	полностью согласен
Задержка речевого и языкового развития	0	5	3	2	0
Специфические трудности в обучении	1	4	3	2	0
Умственные нарушения	7	2	1	0	0
Дефицит внимания	1	2	3	5	0
Зрительные нарушения	0	2	4	4	0
Слуховые нарушения	0	2	4	4	0
Физические нарушения	0	0	2	4	4
Травмы головы	0	2	2	6	0

Использование ИКТ в группе. Основываясь на убеждении, что использование ИКТ в группе может способствовать вовлечению обучающихся с ограниченными возможностями и улучшить их

учебный процесс, необходимо выделить использование технологий в классе.

Таблица 5 показывает, что 10 респондентов из 10-ти заявляют, что знают, как им пользоваться, и даже считают себя опытными пользователями.

Таблица 4. – Сколько часов в обучении информационные и коммуникативные технологии должны занимать?

Час	Кол-во	%
1 – 3 часов	2	20
4 – 6	5	50
7 – 9	2	20
Больше чем 9 часов	1	10

Таблица 5. – Как вы оцениваете свой опыт в использовании виртуальной учебной среды для преподавания английского языка?

Опыт	Кол-во	%
Нет опыта совсем	0	0
Неопытный	0	0
Нейтральный	5	50
Опытный	4	40
Очень опытный	1	10

Вопрос об использовании дистанционных образовательных платформ (например, Moodle, Duolingo или других подобных платформ) выявил положительное отношение к ее использованию. В таблице 6 показано, что более 60% специалистов

нуждаются в дополнительной подготовке с использованием дистанционных образовательных платформ со студентами с особыми потребностями.

Таблица 6. – Требуется ли вам дополнительные курсы по использованию виртуальной учебной среды в процессе преподавания?

Вопрос		Да	Нет
Требуется ли вам дополнительные курсы по использованию виртуальной учебной среды?	Кол-во	6	4
	%	60	40

В свете этих результатов мы считаем необходимым продвигать знания об информационных коммуникативных технологиях для повышения образовательных компетенций преподавателей, поскольку технологии должны быть нацелены не только на обучающихся, но и на преподавателей, чтобы улучшить динамику в группе. Это означает, что технология должна быть простой в использовании и позволять им взаимодействовать со своими одноклассниками [5, с.162]. Преподаватель должен способствовать доступу обучающихся к ИКТ с помощью аппаратных и программных устройств, поскольку ИКТ облегчает доступность образования. Данное исследование еще раз доказало важность использования ИКТ для содействия социальной интеграции, индивидуальному обучению, саморефлексии и самостоятельности обучающихся [6].

Виртуальные ресурсы могут быть очень эффективными благодаря своей универсальности, трансформируемости и возможности взаимосвязи различного содержания, что способствует повышению грамотности и улучшению знаний иностранного языка. Еще одной существенной особенностью является возможность исследовать мультимодальное взаимодействие, предполагающее совместное семиотическое взаимодействие (слуховое, зрительное, тактильное и жестовое) из любого места и в любое время, (мультимодальность предусматривает возможность нескольких способов и режимов взаимодействия), что становится возможным реализовать с использованием ИКТ аппаратных и программных устройств, это существенно облегчает педагогическое взаимодействие со студентами

неязыковых вузов с особыми образовательными потребностями.

В дальнейшем эти ресурсы анализируются в соответствии с конкретной группой, которой они адресованы [7].

Физическая инвалидность. Людям с ограниченными физическими возможностями могут потребоваться устройства физической поддержки, такие как инвалидные коляски, костыли, подъемники для сидений и т.д. Это оборудование необходимо учитывать при установлении периода времени на выполнение конкретной задачи, поскольку, определенный физический недостаток может потребовать более длительного времени для выполнения действий. Что касается оптимизации цифровой платформы, задача обычно заключается в облегчении доступа к установленному контенту. Существуют различные устройства поддержки, которые требуют адаптации или совместимости с виртуальной платформой, чтобы помочь повысить самостоятельность и мотивацию учащихся и, в свою очередь, облегчить доступ к цифровой платформе. Среди них выделяются следующие, уже существующие программы: Camera Mouse², EyeWriter³, No'Keys или Click-N-Type⁴, Switch Scanning Methods⁵, инструменты Microsoft Accessibility Options, такие как StickyKeys⁶, MouseKeys⁷ или FilterKeys⁸. Для этих и всех новых устройств, которые рынок делает доступными для пользователей с ограниченными физическими возможностями, необходимо будет постоянно внедрять соответствующие адаптации программного обеспечения на виртуальной платформе [8, с.46].

Инвалидность по зрению. Самый актуальный проект — «Доступный дизайн для изучения языков в сети» (ADOLL). Этот проект состоял из многоязычного приложения, доступного для пользователей без зрения или с тяжелыми нарушениями зрения. Цель проекта состояла в том, чтобы позволить этим пользователям приобрести базовые навыки иностранного языка. В процессе разработки приложения были соблюдены рекомендации Руководства по обеспечению доступности веб-контента (WCAG 2.0) [10]. Это самый важный документ по обеспечению доступности веб-сайтов, поскольку его основная функция заключается в том, чтобы изменять дизайн веб-страниц с целью

Нарушения слуха. Среди изысканий по преподаванию языка для взрослых учащихся с нарушениями слуха выделяется исследование, специально разработанное для этой категории учащихся с нарушениями слуха. Некоторые ученые настаивают на освобождении этой группы

от изучения иностранных языков. Результаты наших исследований показывают, что эти знания дают возможность больше узнать об окружающем мире, участвовать в жизни общества, получать полноценное образование и найти хорошую работу. Что касается методологических подходов, принятых для обучения этой группы, рекомендуется мультимодальное обучение, в котором вербальное и невербальное общение создает и передает смысл вместе с использованием презентаций с более явными грамматическими элементами и словарные карточки с изображениями.

Как показывают собранные в ходе исследования данные преподавателей о своей педагогической практике со студентами с ограниченными возможностями, большинство из них не проявляют отрицательного отношения; однако уровень их интереса варьируется в зависимости от типа инвалидности [9, с.35]. Естественно, люди с ограниченными возможностями нуждаются в дополнительной поддержке в процессе обучения. Фактически, учащиеся с особыми образовательными потребностями сталкиваются с тройной дискриминацией из-за разных стилей обучения, отсутствия знаний в области иностранного языка и цифровой неграмотности. Чем сложнее необходимая поддержка, тем меньше у этой группы возможностей для продвижения в процессе обучения [4, с.133].

Как следует из опроса, предназначенного для анализа трудностей и потребностей преподавателей английского языка со студентами с ограниченными возможностями, они очень часто не знают, как правильно адаптировать содержание учебной программы, а также им не хватает знаний и практики в использовании новых технологий для учебных целей. В целом они согласны с тем, что дистанционные образовательные платформы могут способствовать самостоятельному обучению, но не знают, как использовать его для этой конкретной цели.

Заключение. Практическая значимость данной статьи заключается в том, что предлагаются способы решения проблем инклюзивного образования среди студентов с особыми образовательными потребностями, которые могут быть использованы в педагогической деятельности для усовершенствования образовательного процесса, особенно в преподавании иностранных языков.

Научная новизна исследования определяется анализом трудностей при решении проблем

возникающих в преподавании иностранных языков в условиях инклюзии и предложенных способах их решения, а именно используя адаптированные обучающие веб-платформы.

Существующие ресурсы для обучения английскому языку людей с сенсорными или физическими недостатками, особенно онлайн, указывают на отсутствие адаптации к способностям каждого обучающегося, что значительно затрудняет обучение этому типу участников образовательного процесса. Следовательно, необходимо с помощью государственной поддержки, совместной работы программистов и преподавателей разработать программное обеспечение и подготовить образовательные платформы в поддержку людям с ограниченными возможностями, которые хотят выучить или улучшить свой английский. Платформа должна быть совместима с вспомогательными устройствами, такими как специальные клавиатуры и мыши, головные устройства и переключатели. Учащиеся с

нарушением слуха или зрения, коммуникативными нарушениями, умственной отсталостью, поведенческими или неврологическими расстройствами могут воспользоваться кнопкой проверки орфографии при написании простого текста, кнопкой лупы для увеличения или уменьшения размера текста, кнопкой шрифта для изменения шрифта и межстрочного интервала, а также кнопкой преобразования текста в речь. С целью облегчить чтение учащимся с нарушениями зрения можно изменить цвет фона платформы. Реализация данной программы значительно облегчила бы изучение английского языка всем людям, особенно людям с особыми образовательными потребностями или трудностями в обучении. Платформа облегчит работу учителей и программистов, укрепив их стратегии по созданию или адаптации существующих учебных программ и сделав их содержание доступным, универсальным и трансформируемым.

Литература:

1. Айсмонтас Б.Б. Инклюзивное образование в вузе студентов с инвалидностью и ОВЗ: организация обучения, особенности обучения студентов с различными нозологиями, профориентационная работа, психолого-педагогическое сопровождение / Б.Б. Айсмонтас. - М.: МГППУ, ООО «Сам полиграфист». - 2015. – 80с.
2. Грозная Н. С. Развитие инклюзивного образования: международный опыт [Электронный ресурс] / Н.С. Грозная. - Режим доступа: http://www.aro.ru/gate/doc_files/doklad_n_grozno.doc
3. Иденбаум Е.Л. Инклюзивное образование в специфических социокультурных условиях: проблемы, предпосылки, некоторые варианты организации и содержания / Е.Л. Иденбаум. - Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2008. - 68 с.
4. Клепиков А.В., Шаталова Е.Ю. Конвенция о правах инвалидов: возможности и перспективы внедрения в России / А.В. Клепиков, Е.Ю. Шаталова // SPERO. Социальная политика: экспертиза, рекомендации, обзоры. - 2009. - № 11. - С. 133-148.

5. Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт / Ф.Л. Ратнер, Н.Г. Сигал // Педагогика. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота. - 2012. - № 12. - Ч. 2. - С. 162-167.
6. Clark J. Building Accessible Websites [Электронный ресурс] / J. Clark. - Режим доступа: <http://joelclark.org/book/sashay/serialization/home.html>.
7. Guidelines for Teaching Students with Disabilities. John Hopkins University [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://studentaffairs.jhu.edu/disabilities/faculty-information/>.
8. Reasonable Accommodations: A Faculty Guide to Teaching Students with Disabilities. – City University of New York, 2014. – 152 с.
9. Shackelford E.L., Edmonds M. Beyond Disability: Etiquette Matters. – Xlibris, 2014. – 164 с.
10. Caldwell B., Cooper M., Reid L.G., Vanderheiden G. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0 [Электронный ресурс] / B. Caldwell, M. Cooper, L.G. Reid, G. Vanderheiden. - Режим доступа: <https://www.w3.org/TR/WCAG20/>.

References:

1. Aysmontas B.B. Inclusive education at the university for students with disabilities: organization of training, features of teaching students with various nosologies, career guidance, psychological and pedagogical support / B.B. Iscomontas. - M.: MGPPU, LLC "Sam polygraphist". - 2015. - 80s.
2. Groznaya N.S. Development of inclusive education: international experience [Electronic resource] / N.S. Terrible. - Access mode: http://www.aro.ru/gate/doc_files/doklad_n_grozno.doc

3. Idenbaum E.L. Inclusive education in specific socio-cultural conditions: problems, prerequisites, some options for organization and content / E.L. Edenbaum. - Irkutsk: Publishing House IGPU, 2008. - 68 p.
4. Klepikov A.V., Shatalova E.Yu. Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Opportunities and Prospects for Implementation in Russia / A.V. Klepikov, E.Yu. Shatalova // SPERO. Social policy: expertise, recommendations, reviews. - 2009. - № 11. - S. 133-148.

5. Ratner F.L., Sigal N.G. The history of the formation and development of the ideas of inclusive education: international experience / F.L. Ratner, N.G. Segal // Pedagogy. Questions of theory and practice. - Tambov: Diploma. - 2012. - № 12. - Part 2. - S. 162-167.

6. Clark J. Building Accessible Websites [Electronic resource] / J. Clark. - Access Mode: <http://joeclark.org/book/sashay/serialization/home.html>.

7. Guidelines for Teaching Students with Disabilities. John Hopkins University [Electronic resource]. - Mode of access: <http://studentaffairs.jhu.edu/disabilities/faculty-information/>.

8. Reasonable Accommodations: A Faculty Guide to Teaching Students with Disabilities. - City University of New York, 2014. - 152 p.

9. Shackelford E.L., Edmonds M. Beyond Disability: Etiquette Matters. - Xlibris, 2014. - 164 p.

10. Caldwell B., Cooper M., Reid L.G., Vanderheiden G. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0 [Electronic resource] / B. Caldwell, M. Cooper, L.G. Reid, G. Vanderheiden. - Access mode: <https://www.w3.org/TR/WCAG20/>

5.8.7. Методология и технология профессионального образования
(13.00.08 – Теория и методика профессионального образования)

Сведения об авторе:

Ахметшина Ландыш Васильовна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и языкознания, ФГБОУ ВО Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, e-mail: fazan_nlv@mail.ru



УДК 378.1

Реализация коучингового подхода в условиях методической подготовки будущих учителей иностранного языка

Implementation of coaching approach in the frame of methodological training of future foreign languages teachers

Дубаков А.В., Шадринский государственный педагогический университет, rain.22@rambler.ru

Хильченко Т.В., Шадринский государственный педагогический университет, tkhill@rambler.ru

Андреев Д.Е., Шадринский государственный педагогический университет, andreev.danil@mail.ru

Dubakov A., Shadrinsk State Pedagogical University, rain.22@rambler.ru

Khilchenko T., Shadrinsk State Pedagogical University, tkhill@rambler.ru

Andreev D., Shadrinsk State Pedagogical University, andreev.danil@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.015

Статья подготовлена при поддержке гранта «Моделирование лингвометодического коучинга в педагогическом вузе» в рамках сетевого взаимодействия Шадринского государственного педагогического университета и Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2022.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка, методическая подготовка, методическая компетентность, коучинговый подход, лингвометодический коучинг.

Keywords: professional training of future teachers of a foreign language, methodological training, methodological competence, coaching approach, linguomethodological coaching.

Аннотация. Структурная композиция профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка включает, в том числе, методическую подготовку, которая характеризуется рядом параметров и требует специальной организации. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью использования в условиях методической подготовки инновационных образовательных инструментов, позволяющих достичь более высоких предметных результатов. В последнее время в методической подготовке будущих учителей иностранного языка всё чаще реализуется коучинговый подход. Средства коучинга ориентированы на обеспечение лично-ориентированной составляющей образовательного процесса и создание индивидуальной пошаговой стратегии продвижения в образовательном процессе. Цель данной работы – выявить и определить возможности коучингового подхода в методической подготовке будущих учителей иностранного языка. Авторы уточняют особенности лингвометодической подготовки учителей, детализируют функции коучингового подхода в обозначенном контексте и особенности его реализации. В практической части исследования представлен анализ реализации лингвометодического коучинга в вузе. Статья адресована преподавателям вузов, аспирантам, учителям.

Abstract. Professional training of future foreign language teachers includes, at the same time, methodological training that is characterized by the series of parameters and should be organized in a particular way. The significance of the topic of the research is determined by the necessity of the use of innovative educational tools in the frame of methodological training, which allow reaching higher subject results. Recently, a coaching approach has been increasingly implemented in the methodological training of future foreign language teachers. The tools of coaching are focused on the provision of personal part of educational process and the creation of individual step-by-step strategy of promotion in education. The aim of this research is to determine the possibilities of coach approach in the frame of methodological training of future foreign language teachers. The authors specify the peculiarities of

linguomethodological training of future teachers, detail the functions of coaching approach in the context under study and the peculiarities of its implementation. In the practical part of the study, the analysis of the implementation of linguomethodological coaching in higher education is presented. The article is addressed to university teachers, postgraduate students and teachers.

Введение. Методическая подготовка учителя иностранного языка является одним из компонентов общей профессиональной подготовки. Результатом методической подготовки должны стать знания, умения, навыки, а также личностные качества, определяющие осуществление организации процесса обучения в различных типах образовательных учреждений с опорой на современные лингводидактические тенденции и инновации. Организация методической подготовки в вузе требует проектирования специальных условий, направленных на получение более высоких образовательных результатов. С целью достижения данной цели используются различные подходы, среди которых всё больше используется *коучинговый подход*.

Реализация коучингового подхода направлена на совершенствование образовательного процесса в вузе и методической подготовки в частности, создание полифункциональной обучающей среды нового типа. Коучинговый подход может быть эффективным непосредственно в лингвометодическом аспекте, по причине чего требует специального аналитического рассмотрения. В рамках статьи мы остановились на выявлении возможностей коучингового подхода в методической подготовке учителей иностранного языка.

Материалы и методы исследования. Реализация коучингового подхода осуществлялась на базе гуманитарного института Шадринского государственного педагогического университета (Курганская область, г. Шадринск). В исследовании принимали участие студенты, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (Иностранный язык (английский) и иностранный язык (немецкий))». В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, наблюдение, анализ результатов учебной деятельности будущих учителей иностранного языка, метод экспертной оценки.

Результаты исследования. Профессиональная подготовка учителей иностранного языка включает в себя следующие взаимосвязанные этапы: общепрофессиональный, психолого-педагогический, лингвистический и

методический. Последний аспект подготовки [1;2] реализуется в рамках курса «Теория и методика обучения иностранному языку», а также посредством спецкурсов и внеаудиторной работы.

О.Н. Игна выделяет следующие структурные компоненты методической подготовки будущих учителей иностранного языка: 1) лекции по дисциплинам методической направленности, 2) семинарские (практические) занятия по дисциплинам методической направленности, 3) курсовую работу по методике обучения иностранному языку, 4) учебные практики, 5) выпускную квалификационную работу, 6) научно-исследовательскую деятельность [3, с.93]. Реализация обозначенных компонентов методической подготовки направлена на достижение её цели, которая состоит в формировании методической компетентности учителей иностранного языка. Под методической компетентностью мы понимаем «совокупность знаний о существенных характеристиках процесса обучения иностранному языку и практических умений, заключающихся в его эффективной организации» [4].

Методическая компетентность будущих учителей иностранного языка является комплексным образованием и включает ряд компонентов, к которым относятся: «гностический, аналитический, проектировочный, коммуникативный, информационно-коммуникационный, инновационный, научно-исследовательский и рефлексивный компоненты» [5]. В ходе реализации методической подготовки учителей иностранного языка должно оказываться целенаправленное максимальное влияние на каждый из обозначенных структурных компонентов. Сегодня происходит переосмысление организационных основ методической подготовки будущих учителей иностранного языка. Изменяются подходы к организации лекционных и практических занятий, которые всё больше строятся на принципах практической ориентированности, интерактивности, модульности, проблемности. В ходе методической подготовки студенты – будущие учителя иностранного языка, на основе полученных знаний, должны научиться решать сложные учебно-методические ситуации, возникающие в учебном процессе, компетентно

управлять им. В рамках методической подготовки будущих учителей иностранного языка используются инновационные подходы, методы и средства, среди которых действенными возможностями обладает *коучинговый подход*. Смысловой основой коучингового подхода является понятие «коучинг».

Дж. Уитмор, Е.С. Лобанова отмечают, что *коучинг* является одним из концептуальных подходов современного образования. В переводе с английского языка, в самом общем смысле, слово «коучинг» означает «тренировка». Несмотря на терминологический плюрализм коучинга, многие исследователи приходят к единогласному мнению, что своим происхождением оно обязано понятию ученичества, когда старший по возрасту и более опытный человек транслирует свои знания о том, как справиться с поставленной задачей [6-8]. Сегодня коучинг всё больше используется в педагогическом поле, приобретая всё новые функции.

И.Н. Потапова и И.А. Фатеева интерпретируют коучинг в качестве консультации, которая помогает обучающимся в поиске решений. Совместно с коучем-наставником обучающиеся находят способы оптимизации собственного обучения. Коучинговая технология делает ставку на ресурсном обеспечении, доступном для удовлетворения конкретных требований. Под ресурсами понимается положительный потенциал, стратегии решения, компетенции, сильные стороны и возможности обучающихся. Преподаватель-коуч работает в определенной структуре с фазами, строящимися друг на друге, с так называемыми системными или коммуникативными методами – опрос и обсуждение. Преподаватель-коуч должен помочь обучающимся «выявить связи, расширить восприятие и посмотреть на проблему под другим углом, способствуя тем самым размышлениям ученика об альтернативных решениях». Авторы полагают, что этот процесс рассматривается исключительно с точки зрения обучающегося, а не с точки зрения преподавателя-коуча. В противном случае это будет противоречить идее самоконтроля. По данной причине обучающиеся самостоятельно решают, о чем говорить и на каких аспектах они хотят акцентировать внимание [9].

Н.М. Зырянова позиционирует коучинг в широкой и узкой вариациях. В первом случае коучинг понимается как одна из существующих форм консультативной поддержки, помогающая прийти к значимым целевым установкам в

оптимальный временной период посредством активной мобилизации внутреннего потенциала личности. В узком смысле под коучингом понимается процесс выявления целей индивида и определение способов их достижения. Согласно точке зрения исследователя, магистральная задача коучинга в образовательном пространстве заключается в оказании помощи учиться более активно, сознательно и результативно, поддерживать интенции автономно добывать знания, способствовать развитию потенциала [10].

Таким образом, коучинг предполагает индивидуальное консультирование, помогающее будущему учителю построить маршрут достижения образовательных целей. Вместе с тем, коучинг нельзя обозначить лишь в качестве обычных консультаций. Он представляет собой систему консультационного сопровождения личности, которая даёт возможность достичь поставленной цели более успешно. Очевидно, что коучинг нацелен на активацию «скрытых резервов» студентов, «точечную» проработку конкретных профессиональных вопросов. В лингвометодической подготовке мы оперируем понятием «лингвометодический коучинг», под которым понимаем проектирование индивидуального консультационного маршрута, ориентированного на совершенствование методических знаний и умений, развитие личностных качеств. Реализация лингвометодического коучинга предполагает целенаправленную работу с конкретными студентами, сконцентрированную в области методической подготовки. Подобный формат приводит студента к более успешным образовательным результатам, в качестве которых может рассматриваться повышение уровня лингвометодической рефлексии, профессиональных знаний, участие в важном конкурсе профессиональной направленности, обучение в педагогической интернатуре. Индивидуальная работа со студентом актуализирует его внутренний потенциал, концентрирует внимание на конкретных аспектах, позволяет научиться решать более комплексные методические проблемы. В условиях методической подготовки будущих учителей иностранного языка организация лингвометодического коучинга позволяет оказать влияние на различные структурные компоненты методической компетентности.

Принимая во внимание особенности лингвометодического коучинга, мы уточнили его функции, к которым относятся:

- 1) мотивационно-побуждающая,

- 2) лично-ориентированная,
- 3) общеобразовательная,
- 4) дидактическая,
- 5) рефлексивная.

Мотивационно-побуждающая функция ориентирована на профессиональную и лингвометодическую мотивацию будущего учителя. Общеобразовательная функция позволяет уйти за рамки курса «Теория и методика обучения иностранному языку», детально рассмотреть частные методические вопросы. Дидактическая функция предполагает, что лингвометодический коучинг представляет собой обучение, организуемое в более индивидуальном и лично-ориентированном формате. Лично-ориентированная функция подразумевает направленность на индивидуальный характер коучинга; преподаватель знает сильные и слабые стороны сопровождаемого, осуществляет корректную постановку целей, подбирает оптимальные образовательные средства. Рефлексивная функция ориентирована на самоанализ деятельности в ходе реализации лингвометодического коучинга. Преподавателю, осуществляющую коучинговую деятельность, важно понять степень её эффективности, достоинства и недостатки, скорректировать способы совершенствования деятельности в дальнейшем.

Итак, реализация коучингового подхода в условиях методической подготовки позволяет разработать лично-индивидуальную траекторию достижения цели будущего учителя. Осуществляя реализацию коучингового подхода, преподаватель (коуч) воздействует на компоненты методической компетентности, используя коучинговые инструменты и потенциал личности студента.

Для подтверждения положений об эффективности коучингового подхода в условиях методической подготовки будущих учителей иностранного языка, мы остановились на реализации лингвометодического коучинга, которая осуществлялась на организационно-подготовительном, деятельностном и рефлексивно-оценочном этапах. Каждый из этапов обладает своими особенностями.

На организационно-подготовительном этапе были определены цели предстоящей работы, коучинговые инструменты, спрогнозированы образовательные результаты лингвометодического коучинга, определены проблемные «точки, места». Здесь была сформирована экспертная группа, реализующая этапы коучинга и оценивающая его

эффективность, в которую вошли преподаватели кафедры теории и практики германских языков ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». На организационно-подготовительном этапе было определено число студентов, принимавших участие в лингвометодическом коучинге. Отбор студентов осуществлялся по их собственному желанию. Всего в рамках исследования приняли участие 10 студентов. Данное число будущих учителей соотносится с индивидуальным характером лингвометодического коучинга.

В рамках деятельностного этапа осуществлялось непосредственное использование коучинговых инструментов на пути к достижению образовательной цели. Для этого, прежде всего, осуществлялась постановка цели и задач. Как правило, цель состояла в участии в престижном конкурсе лингвометодической направленности. Организованные меры были направлены на повышение уровня методической компетентности будущих учителей в единстве её структурных компонентов. На деятельностном этапе для каждого студента, принимавшего участие в лингвометодическом коучинге, были организованы индивидуальные консультации. Консультации проводились системно, последовательно и планомерно. Здесь использовались такие инструменты, как: коучинговые вопросы, «Ромашка Блума»; метод SMART; прием GROW (РОСТ); прием составления таблиц поведения / слов / отношений / эмоциональных реакций; прием «открытые вопросы»; прием «жизненный сценарий»; прием «сценарий урока», прием «Лист ожиданий», прием трансформационных игр и т.д. Помимо индивидуальных консультаций использовалась работа в микро-группах, а также применялась технология «мастер-класс». В последнем случае организовывались практикумы и мастер-классы по частным лингвометодическим вопросам, которые не входят в программу курса «Теория и методика обучения иностранному языку».

На рефлексивно-оценочном этапе анализировалась эффективность лингвометодического коучинга, сильные и слабые стороны использованных коучинговых инструментов, корректировались предпринятые меры. За время реализации лингвометодического коучинга, студенты приняли участие в ряде мероприятий лингвометодической направленности различного уровня (Москва, Санкт-Петербург, Ижевск, Чебоксары, Глазов и др.), что доказало его эффективность как комплексного направления.

Реализация коучингового подхода показывает степень его влияния на структурные компоненты методической компетентности будущих учителей иностранного языка. Что касается гностического компонента, то здесь проявляется дидактическая функция коучинга, направленная на трансляцию знаний, выходящих за пределы общего курса по методике обучения иностранному языку. Коучинговый подход позволяет рассматривать более сложные вопросы и методические ситуации, анализировать и критически осмысливать их, тем самым действуя на аналитический компонент методической компетентности будущих учителей иностранного языка. В плане воздействия на проектировочный компонент коучинговый подход оказывает на него эффективное влияние. Так, при подготовке к конкурсам методической нужно подготовить какой-либо методический продукт (урок (фрагмент урока), внеклассное мероприятие). Соответственно, в ходе коучинговых консультаций самое пристальное внимание акцентируется на особенностях проектирования урока иностранного языка, совершенствуются ранее полученные знания. Особой ценностью здесь обладает технология «мастер-класс», практически рассмотреть соответствующие вопросы. Аналогично осуществляется влияние на информационно-коммуникационный и инновационный компоненты методической компетентности. Влияние на коммуникативный компонент осуществляется в процессе участия в коучинговых мероприятиях, выступлениях. Коучинговый подход эффективен и в отношении

научно-исследовательского компонента методической компетентности, чему способствует подготовка научно-исследовательских работ по методике обучения. К воздействию на рефлексивный компонент приводит перманентный анализ методических продуктов и деятельности студентов. Без анализа, лингвометодический коучинг теряет свою результативность.

Заключение. Коучинговый подход обладает комплексными возможностями в условиях методической подготовки учителей иностранного языка. Его реализация позволяет осуществлять организацию работы с наиболее талантливыми студентами, оказать влияние на их внутренний потенциал, построить индивидуальный маршрут достижения образовательной цели. Коучинговый подход направлен на совершенствование методической компетентности студентов, её переход на более высокий уровень, что способствует формированию конкурентоспособности. Таким образом, теоретическая значимость исследования состоит в уточнении сущностных характеристик понятия «лингвометодический коучинг». Авторский вклад заключается в определении этапов реализации лингвометодического коучинга и отборе коучинговых инструментов в контексте лингвометодической подготовке. Результаты исследования могут использоваться в организации методической подготовки будущих учителей иностранного языка в педагогических вузах.

Литература:

1. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография / Е.Н. Соловова. – М.: Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.
2. Фельде О.Л. Современные основы совершенствования методической подготовки учителя иностранного языка / О.Л. Фельде // Теория и практика общественного развития. – 2021. – № 11. – С. 165–167.
3. Игна О.Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка / О.Н. Игна // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 90–94.
4. Дубаков А.В. Развитие методической компетентности учителя иностранного языка в условиях дистанционного курса повышения квалификации / А.В. Дубаков // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – № 4. – С. 94–98.
5. Дубаков А.В. Организация формирования методической компетентности будущих учителей иностранного языка в условиях вуза / А.В. Дубаков // Профессиональные компетенции как интегральные

качества личности специалиста / Материалы международной научно-практической конференции. – Шадринск, ШГПУ, 2019. – С. 20–25.

6. Уитмор Джон. Коучинг высокой эффективности; пер. с англ. – М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.

7. Лобанова Е.С. Технология коучинг как метод повышения эффективности процесса обучения иностранному языку студентов вузов: сборник / Е.С. Лобанова // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения, литературоведения, лексикографии, теории и практики обучения иностранным языкам (к юбилею Дж.Р.Р. Толкина) / Материалы Международной научной конференции. – 2017. – С. 173–175.

8. Lobanova E.S. Coaching as a means of learning a foreign language: сборник / E.S. Lobanova // Высшее образование для XXI века / Материалы XIII Международной научной конференции. – 2016. – С. 40–44.

9. Потапова И.Н., Фатеева И.А. Коучинг как инновационная технология в процессе обучения иностранному языку: сборник / И.Н. Потапова, И.А. Фатеева // Материалы международной научно-практической конференции «Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного

комплекса». Государственный аграрный университет Северного Зауралья. – 2018. – С. 271–275.

10. Зырянова Н.М. Коучинг в обучении подростков / Н.М. Зырянова // Вестник практической психологии образования. – 2004. – № 1. – С. 46–49.

References:

1. Solovova E.N. Methodical training and retraining of a foreign language teacher: integrative-reflexive approach: monograph / E.N. Solovova. – M.: Glossa-Press, 2004. – 336 p.

2. Felde O.L. Modern foundations for improving the methodological training of a foreign language teacher / O.L. Felde // Theory and practice of social development. - 2021. - № 11. - P. 165–167.

3. Igna O.N. Structure and content of methodological competence of a foreign language teacher / O.N. Igna // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2010. - № 1. - P. 90–94.

4. Dubakov A.V. Development of methodological competence of a foreign language teacher in the context of a remote advanced training course / A.V. Dubakov // Society: sociology, psychology, pedagogy. - 2018. - № 4. - P. 94–98.

5. Dubakov A.V. Organization of the formation of methodological competence of future teachers of a foreign language in the conditions of the university / A.V. Dubakov // Professional competencies as integral qualities of a specialist's personality / Proceedings of the international scientific and practical conference. - Shadrinsk, ShSPU, 2019. - S. 20–25.

6. Whitmore John. High performance coaching; per. from English. - M.: International Academy of Corporate

Governance and Business, 2005. - 168 p.

7. Lobanova E.S. Coaching technology as a method of increasing the effectiveness of the process of teaching a foreign language to university students: collection / E.S. Lobanova // Actual problems of linguistics, translation studies, literary criticism, lexicography, theory and practice of teaching foreign languages (on the anniversary of J.R.R. Tolkien) / Proceedings of the International Scientific Conference. - 2017. - S. 173-175.

8. Lobanova E.S. Coaching as a means of learning a foreign language: collection / E.S. Lobanova // Higher education for the XXI century / Proceedings of the XIII International Scientific Conference. – 2016. – P. 40–44.

9. Potapova I.N., Fateeva I.A. Coaching as an innovative technology in the process of teaching a foreign language: collection / I.N. Potapova, I.A. Fateeva // Materials of the international scientific-practical conference "Integration of science and practice for the development of the Agro-industrial complex". State Agrarian University of the Northern Trans-Urals. - 2018. - S. 271-275.

10. Zyryanova N.M. Coaching in teaching teenagers / N.M. Zyryanova // Bulletin of practical psychology of education. - 2004. - № 1. - P. 46–49.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (13.00.08 – Теория и методика профессионального образования)

Сведения об авторах:

Дубаков Артём Викторович (г. Шадринск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: rain.22@ Rambler.ru

Хильченко Татьяна Викторовна (г. Шадринск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: tkhill@ Rambler.ru

Андреев Данил Евгеньевич (г. Шадринск, Россия), студент 5 курса гуманитарного института ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: andreev.danil@mail.ru

УДК 378

Организационно-педагогические условия реализации модели формирования компетенции командной работы у студентов неспортивных вузов

Organizational and pedagogical conditions for the implementation of the model of teamwork competence formation among non-sports universities students

Данилов В.А., Казанский государственный энергетический университет, vad-dan88@mail.ru

Danilov V., Kazan State Power Engineering University, vad-dan88@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.016

Ключевые слова: студенты, неспортивные вузы, физическое воспитание и спорт, компетентностный подход, компетенция командной работы, организационно-педагогические условия.

Keywords: students, non-sporting universities, physical education and sports, competence-based approach, teamwork competence, organizational and pedagogical conditions.

Аннотация. В статье актуализируется постулируемая в Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения уровня подготовки бакалавров универсальная компетенция «УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» (ФГОС 3++).

Цель статьи заключается в выявлении и обосновании организационно-педагогических условий формирования компетенций командной работы у студентов неспортивных вузов. В качестве данных условий для реализации процесса формирования компетенций командной работы у студентов неспортивных вузов определены: разработка структурно-функциональной модели; разработка диагностического инструментария при формировании компетенции командной работы у студентов неспортивных вузов; организация учебно-методического и материально-технического обеспечения.

Основным методологическим подходом является компетентностный. Выявление компонентов компетенции командной работы, составляющих ее ядро, представляет теоретическую базу при определении искомым организационно-педагогических условий.

Abstract. The article updates the universal competence “UC-3. Able to carry out social interaction and realize his role in the team” (FGES 3++).

The purpose of the article is to identify and justify the organizational and pedagogical conditions for the formation of teamwork competencies among students of non-sporting universities. As these conditions, the development of a structural-functional model, the identification and use of diagnostic tools in the formation of the competence of teamwork among students of non-sporting universities and the organization of its educational and methodological support are determined.

The main methodological approach is competence-based. Identification of the components of the competence of teamwork, which make up its core, provides a theoretical basis for determining the desired organizational and pedagogical conditions.

Введение. В последнее время все чаще встает вопрос об увеличении эффективности коммуникации в команде и игре. На сегодняшний день популярными видами спорта являются игры в команде: баскетбол, волейбол, гандбол, футбол, хоккей и другие. Такие виды спорта требуют сплоченности игроков, ответственности их друг перед другом для достижения победы на спортивных соревнованиях. Командные игры

актуальны не только в большом спорте, но и на площадках, предназначенных для любителей-непрофессионалов, в том числе и для студентов неспортивных ВУЗов. В этих образовательных ВУЗах результатом освоения дисциплины «Физическое воспитание и спорт» являются не только получение знаний и умений, но и закалка командного духа в каждом студенте.

Переход к компетентностной парадигме обуславливает формирование во время учебного процесса универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В Федеральных государственных стандартах бакалавриата третьего поколения (ФГОС 3+) появилась такая общекультурная компетенция, как «способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные различия», а также в следующем (ФГОС 3++) – универсальная компетенция «УК-3». Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде». Командные спортивные игры могут выступать эффективным средством формирования данной компетенции. В связи с этим существует необходимость выявить и обосновать организационно-педагогические условия формирования компетенции командной работы у студентов неспортивных ВУЗов, которая является актуальной на данном этапе развития высшей школы России. Овладение указанной компетенцией позволит студентам повысить свои спортивные результаты, будущую профессиональную компетентность, а также улучшить социально-общественную деятельность.

Методология и методы исследования. Концептуальной основой исследования стали системный, компетентностный и личностно-деятельностный методологические подходы, реализация которых позволяет определить основные исследовательские принципы (целостности, иерархичности, структурности, гуманизации, опосредованности), а также специальные принципы формирования компетенции командной работы.

В работе были использованы общенаучные методы теоретического исследования: систематизация, конкретизация, анализ, синтез, интерпретация, оценивание и обобщение, а также эмпирические методы: наблюдение, педагогический эксперимент, тестирование, анкетирование, опрос и беседа. В качестве диагностических методик были выбраны тест Кеттелла, тест Сисшора и методика SMART. Основными методами, которые применялись в учебном процессе, были тренинги, методы формирования критического мышления, ролевые игры, лекции-презентации, интервьюирование, кейс-стади и упражнения. В математической обработке полученных результатов исследования участвовали статистические методы.

Результаты исследования. Опираясь на проведенный анализ научной литературы, можно говорить о возможности формирования

компетенции командной работы у студентов неспортивных ВУЗов средствами спортивных игр, что в свою очередь предполагает необходимость разработки соответствующей данному процессу *структурно-функциональной модели*, являющейся первым организационно-педагогическим условием для формирования названной компетенции.

В научно-педагогической литературе интерес к понятиям «компетенция» и «компетентность» усилился с 60-х годов XX века. Одно перечисление теоретиков и практиков, обращавшихся к обоснованию данных понятий и выявлявших их структуры, могло бы занять не одну страницу. Столь частые данные упоминания и разборы, тем не менее, не привели к какой-либо однозначности в семантическом и содержательном отношениях. Если говорить о сравнительном анализе, то, по мнению, например, Л.Х. Гербековой [1], Ю.С. Костровой [2] и др. авторов, часть ученых (В.А. Болотов, В.С. Леднев, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков и др.) сближают данные понятия. Другие (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, О.М. Мутовская, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) находят между ними разграничительные признаки. Большинство из них констатирует, что понятия «компетенция» и «компетентность» неотделимы от понятия «деятельность». В. Шепель, С.М. Вишнякова, В.С. Безрукова и др. трактуют последнюю только с позиций профессиональной деятельности. Переход российского образования на рельсы компетентностного подхода ознаменовался рядом трудностей. По мнению группы авторов (П. Багирова, А. Ключев, О. Нотман, О. Шубат, Е. Щербина, А. Яшин, М. Чельшкова) разработка системы оценки уровня сформированности компетенций затруднена дробностью дескрипторов компетенций в действующих ФГОС.

Моделирование достаточно широко применяется в педагогической науке, позволяет объединить теоретические и эмпирические знания в педагогических исследованиях. Теория моделирования представлена в педагогических исследованиях Н.В. Бордовской [3], В.В. Краевского [4], А.П. Теплоухова [5], Е.В. Яковлева [6] и других. Накопленные к сегодняшнему дню научные знания в области моделирования позволяют нам с опорой на исследования авторов [7-9 и др.] выстроить структурно-функциональную модель формирования компетенции командной работы у студентов неспортивных ВУЗов.

Проектируемая структурно-функциональная модель будет включать: целевой, методологический, содержательный, технологический и оценочно-результативный блоки. Целевой блок модели выполняет функции целеполагания и представляет собой совокупность цели и задач, определяющих содержание формирования искомой компетенции командной работы.

Методологический блок выполняет прогностическую и объединяющую функции в соответствии структуре компетенции командной работы. Данный блок состоит из методологических подходов и исследовательских принципов. В качестве исходных подходов рассматриваются системный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы, причем последний в настоящем исследовании является ключевым.

Анализ подходов формирования компетенции командной работы позволил определить основные принципы для эффективной реализации модели: целостности; иерархичности; структурности; гуманизации; опосредованности; а также специальные принципы командной работы: принципы, связанные с построением команд; принципы, связанные с деятельностью команд; принципы продуктивной работы команды; принципы, направленные на поддержание комфортного климата в команде; основополагающий принцип командности. Последний принцип включает такие положения, как общая целеустремленность, взаимозаменяемость, добровольная ответственность и продуктивное взаимодействие.

В содержательном блоке представлены компоненты компетенции командной работы и структура программы ее формирования компетенции командной работы у студентов неспортивных вузов. В качестве указанных компонентов выявлены: базовая подготовка и способность к освоению новых видов деятельности; навыки коммуникаций в условиях командной деятельности; командные черты и психологические особенности; готовность выполнять predetermined действия; готовность к принятию общекомандных ценностных ориентаций; теоретические знания; готовность к принятию решений. Образовательная программа формирования компетенции командной работы содержит три этапа: входной, промежуточный, итоговый. Для каждого этапа были определены задачи и содержание научно-исследовательской деятельности, подобраны соответствующие методы

В технологическом блоке представлены формы, методы, технологии и средства обучения. Здесь используются интерактивные формы и методы активного обучения: тренинги; ролевые игры; лекции и презентации; интервьюирование; методы развития критического мышления; методы самоорганизации. Кроме этого, образовательная программа может включать физические упражнения, тренировочные игры и корпоративные мероприятия.

Оценочно-результативный блок обеспечивает проведение оценки на основе выбранных критериев, показателей и уровней результатов формирования компетенции командной работы у студентов неспортивных вузов.

Следующим организационно-педагогическим условием выступает *разработка диагностического инструментария оценки сформированности компетенции командной работы у студентов неспортивных вузов*. В качестве диагностирующего инструментария в констатирующем эксперименте предполагается разработать: 1) анкеты, в которых будет определяться рейтинг различных показателей, связанных с командной работой: мотивационных; шагов становления команды; условий, способствующих созданию команды; факторов сплоченности в командных видах спорта; факторов, способствующих сплочению команды на межличностном уровне; 2) тестовые задания для выявления уровня имеющихся у студентов знаний теоретических основ игры в баскетбол. В завершении первичной диагностики предполагается проводить физические упражнения, такие как челночный бег, отжимания, прыжки в высоту с места, скоростное ведение мяча с атакой кольца с двух шагов и броски мяча со средней дистанции.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования компетенции командной работы включает в себя проведение со студентами следующих педагогических и диагностических мероприятий: на первом этапе – анкетирование; беседа; устный опрос; тестирование; выполнение физических упражнений; выполнение заданий по методике SMART, на втором этапе – внедрение образовательной технологии, состоящей комплекс методов и методик обучения: тренинги, ролевые игры, интервью, лекции-презентации, дискуссии, кейс-стади, мозговая атака, «шесть шляп», методики тайм-менеджмента, техники саморегуляции) [10]. Кроме этого, образовательная программа включала физические упражнения, тренировочные игры и корпоративные мероприятия.

Для оценки индивидуально-психологических особенностей личности может использоваться многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла [11]. Для диагностики степени интеграции группы, ее единства и сотрудничества может использоваться методика определения индекса групповой сплоченности К. Сишора [12]. Задание по методике SMART является следующим инструментом, заключающимся в целеполагании и планировании мероприятий по становлению дружной, сплоченной команды [13].

В качестве третьего организационно-педагогического условия формирования компетенции командной работы у студентов неспортивных вузов определены учебно-методическое и материально-техническое обеспечение этого процесса. Для его реализации необходимо иметь в наличии спортивные помещения, оборудование и средства проведения занятий. Кроме этого должны присутствовать учебная литература, методические разработки, фонд оценочных средств и рабочая программа дисциплины «Физическое воспитание и спорт», а также информационно-технологическое сопровождение учебного процесса. Нами была разработана программа формирования компетенции командной работы, состоящая из

трех этапов, для которых были определены задачи и содержание научно-педагогической деятельности, подобраны соответствующие методы исследования. Далее был разработан алгоритм образовательной технологии, включающий тренинги; ролевые игры; лекции и презентации; интервьюирование; методы развития критического мышления [14]; развитие самоорганизации (методики тайм-менеджмента, техники саморегуляции) [15].

Заключение. Таким образом, мы можем сделать следующие выводы. Появление в последних ФГОС бакалавриата компетенции командной работы указывает на актуальность ее формирования в образовательном процессе высшей школы. В нашем исследовании предложен один из примеров ее формирования в результате освоения студентами дисциплины «Физическое воспитание и спорт» в неспортивных вузах страны. Выявленные организационно-педагогические условия являются необходимыми и значимыми для решения поставленной задачи практической реализации в педагогической практике процесса формирования компетенции командной работы у студентов неспортивных вузов.

Литература:

1. Гербекова Л.Х. Корреляция понятий «компетентность» и «компетенция» в современном образовании / Л.Х. Гербекова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2015. - № 10-3. - С. 10-14.
2. Кострова Ю.С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» / Ю.С. Кострова // Молодой ученый. - 2011. - № 12 (35). - Т. 2. - С. 102-104.
3. Бордовская Н.В. Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская. - СПб.: Питер, 2009. - 304 с.
4. Краевский В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский. - М.: Академия, 2003. - 256 с.
5. Теплоухов А.П. Моделирование процесса формирования конфликтологической компетентности педвуза / А.П. Теплоухов // Вестник ЮурГУ. - 2011. - № 3. - 88 с.
6. Яковлев Е.В. Модель как результат моделирования педагогического процесса / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2016. - № 9. - С. 136-140.
7. Молоткова Н.В. Модель компетенции современного инженера как основа проектирования образовательной программы / Н.В. Молоткова, М.А. Свириева // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. - 2009. - С. 40-46.
8. Мурашко С.В. Теоретические основы процесса формирования технологической культуры будущих инженеров с позиции компетентностного подхода / С.В. Мурашко // Вестник ЧитГТУ. - 2010. - № 2(59). - С. 38-42.
9. Гильмеева Р.Х. Интегративная модель реализации ФГОС в процессе гуманитарной подготовки на основе проектно-целевого подхода / Р.Х. Гильмеева // Вестник Каз. ГУКИ 2. - 2015. - Ч. 1. - С. 58-61.
10. Хохлов А.В. Культура командной работы в современной образовательной организации: сборник / А.В. Хохлов // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения / Материалы II Межд. науч.-практ. конференции; под общ. ред. Э.А. Пирмагомедовой. - Дербент: Издательство «Парнас», 2019. - С. 175-180.
11. Тест Кеттелла [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://psytests.org/cattell/16pfA.html>
12. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин. - М.: Эксмо, 2007. - 411 с.
13. Друкер П. Практика менеджмента / П. Друкер. - Москва: Вильямс, 2003. - С. 47-48.
14. Боно Э. Параллельное мышление / Э. Боно; пер. с англ. П.Л. Самсонов. - Мн.: «Попурри», 2007. - 320 с.
15. Саморегуляция в психологии: способы и приемы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://lifemotivation.online/razvitielichnosti/samopoznanie/samoregulyatsiya>

References:

1. Gerbekova L.Kh. Correlation of the concepts of "competence" and "competence" in modern education / L.Kh. Gerbekova // Actual problems of the humanities and natural sciences. - 2015. - № 10-3. - P. 10-14.
2. Kostrova Yu.S. The genesis of the concepts of "competence" and "competence" / Yu.S. Kostrova // Young scientist. - 2011. - № 12 (35). - T. 2. - S. 102-104.
3. Bordovskaya N.V. Pedagogy: textbook / N.V. Bordovskaya. - St. Petersburg: Peter, 2009. - 304 p.
4. Kraevsky V.V. General foundations of pedagogy / V.V. Kraevsky. - M.: Academy, 2003. - 256 p.
5. Teploukhov A.P. Modeling the process of formation of conflictological competence of a teacher training university / A.P. Teploukhov // Bulletin of SUSU. - 2011. - № 3. - 88 p.
6. Yakovlev E.V. Model as a result of modeling the pedagogical process / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. - 2016. - № 9. - P. 136-140.
7. Molotkova N.V. Competence model of a modern engineer as a basis for designing an educational program / N.V. Molotkova, M.A. Sviryaeva // Questions of modern science and practice. University. IN AND. Vernadsky. - 2009. - S. 40-46.
8. Murashko S.V. Theoretical foundations of the process of formation of the technological culture of future engineers from the standpoint of a competency-based approach / S.V. Murashko // Bulletin of ChitGTU. - 2010. - № 2 (59). - S. 38-42.
9. Gilmeeva R.Kh. An integrative model for the implementation of the Federal State Educational Standard in the process of humanitarian training based on the project-target approach / R.Kh. Gilmeeva // Vestnik Kaz. GUKI 2. - 2015. - Part 1. - S. 58-61.
10. Khokhlov A.V. The culture of teamwork in a modern educational organization: collection / A.V. Khokhlov // Psychological and pedagogical problems of modern education: ways and means of their solution / Proceedings of II Int. scientific and practical conferences; under total ed. E.A. Pirmagomedova. - Dербent: Parnas Publishing House, 2019. - P. 175-180.
11. Cattell test [Electronic resource]. - Access mode: <https://psytests.org/cattell/16pfA.html>
12. Karelin A.A. Big encyclopedia of psychological tests / A.A. Karelin. - M.: Eksmo, 2007. - 411 p.
13. Drucker P. Management practice / P. Drucker. - Moscow: Williams, 2003. - S. 47-48.
14. Bono E. Parallel thinking / E. Bono; per. from English. P.L. Samsonov. - Minsk: Potpourri, 2007. - 320 p.
15. Self-regulation in psychology: methods and techniques [Electronic resource]. - Access mode: <https://lifemotivation.online/razvitielichnosti/samopoznanie/samoregulyatsiya>

5.8.7. Методология и технология профессионального образования
(13.00.08 – Теория и методика профессионального образования)

Сведения об авторе:

Данилов Вадим Александрович (г. Казань, Россия), аспирант, Казанский государственный энергетический университет, e-mail: vad-dan88@mail.ru



Школьное образование

УДК 37.026.1

Опыт разработки и реализации содержания дисциплин предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в Республике Башкортостан

Experience in the development and implementation of the content of the disciplines of the subject area «Foundations of the Spiritual and Moral Culture of the Peoples of Russia» in the Republic of Bashkortostan

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

Рябова С.В., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, svetabspu@mail.ru

Benin V., Bashkir State Pedagogical University named after M. Aknulla, benin@lenta.ru

Ryabova S., Bashkir State Pedagogical University named after M. Aknulla, svetabspu@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.017

Ключевые слова: образование, культура, предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России», методологические подходы к формированию содержания школьного образования, регионально-краеведческий подход.

Keywords: education, culture, subject area «Fundamentals of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia», methodological approaches to the formation of the content of school education, regional and local history approach.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена проблемой разработки содержания предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» на уровне основного общего образования с учетом этнокультурных особенностей региона. Цель статьи заключается в изучении существующих авторских концепций и учебных программ по дисциплинам указанной предметной области в Республике Башкортостан. На основе анализа реализации разработанных программ в практике преподавания учебных заведений региона, авторами классифицированы три модели формирования содержания предметной области – на основе федеральных учебно-методических комплексов, сочетание федерального УМК и авторской учебной программы, преподавание дисциплины с этнокультурным содержанием по авторской программе с учетом особенностей Республики Башкортостан. Предлагаются способы решения существующих проблем в реализации предметной области ОДНКНР. Статья предназначена для теоретиков и практиков преподавания дисциплин предметной области ОДНКНР в общеобразовательной школе любого поликультурного и поликонфессионального региона России.

Abstract. The relevance of the research is caused due to the problem of developing the content of the subject area «Foundations of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia» at the level of basic general education, taking into account the ethnocultural characteristics of the region. The purpose of the article is to study the existing authors' concepts and curricula in the disciplines of the specified subject area in the Republic of Bashkortostan. Based on the analysis of the implementation of the developed programs in the practice of teaching educational institutions in the region, the authors classified three models of the formation of the content of the subject area - on the basis of federal educational and methodological complexes, a combination of the federal curriculum and the author's curriculum, teaching a discipline with ethno-cultural content according to the author's program, taking into account the peculiarities of the Republic of Bashkortostan. The ways of solving the existing problems in the implementation of the subject area of the ODNKNR are proposed. The article is intended for theorists and practitioners of teaching

disciplines of the subject area of the ODNKNR in a general educational school of any multicultural and multi-confessional region of Russia.

Введение. Внедрение предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (далее – ОДНКНР) в отечественной системе образования началось в 2012 году, что сразу вызвало широкую дискуссию, касающуюся разработки содержания заявленной предметной области. Республика Башкортостан не стала исключением. Более того, учитывая поликультурную специфику республики, во многом типичную для национальных субъектов Российской Федерации, накопленный здесь опыт представляется интересным и полезным далеко за пределами Башкортостана.

В 2017–2018 гг. по инициативе Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы прошло несколько теоретико-методических семинаров с приглашением преподавателей дисциплин предметной области ОДНКНР, коллег из других регионов и Российской академии образования [1;2]. Анализ проблем содержания данной предметной области был представлен и в ряде наших публикаций [3;4]. Среди вызывавших критику особенностей новой предметной области выделялся религиозный компонент, которому, по мнению многих, придалось слишком большое значение. В начальной школе на выбор родителей вводилось шесть модулей дисциплины «Основы религиозной культуры и светской этики», четыре из которых («Основы православной культуры», «Основы исламской культуры», «Основы буддийской культуры», «Основы иудейской культуры») соответствовали конкретным религиозным картинам мира.

Сомнения специалистов вызвало разделение детей на конфессиональной основе («это политическая, нравственная и педагогическая ошибка. Школа – единственное место, где дети разных народов и конфессий собираются вместе. Строить между ними стенки абсурдно, преступно и опасно» [5]) и изучение только одной религиозной культуры, что явно не способствует выполнению одной из воспитательных задач дисциплины – толерантного отношения к представителям других вероисповеданий. Родители в большинстве регионов останавливали свой выбор на более «толерантных» модулях: основах светской этики и основах мировых религиозных культур. Так, по данным Министерства образования РБ, в 2017 году в Башкортостане модуль «Основы светской этики» выбрали 98% родителей, 2022 году доля таких

родителей составила 77% (Заседание рабочей группы при Министерстве образования и науки Республики Башкортостан по вопросам изучения в общеобразовательных организациях Республики Башкортостан комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» 27 мая 2022 г.). Несмотря на то, что за его границами Башкортостан считается «исламским» регионом, большинство родителей выбирает светскую основу для трансляции знаний об основных религиях и культурах.

Другая проблема, на которую обратили внимание педагоги и психологи в начале реализации предметной области ОДНКНР, касается соответствия составляющих ее содержание компонентов религиозной культуры и религиозного мировоззрения когнитивным возможностям обучающихся. Дело в том, что одно из основных понятий практически всех модулей – «вера» – формируется только в 14 – 15 лет на уровне 7 – 8 класса, а воспринять абстрактную концепцию Бога ученики могут только ближе к старшему школьному возрасту, когда формируется самосознание. К указанным психологическим проблемам можно добавить и методические вопросы по поводу как отсутствия единой логики во всех модулях, так и адекватности предлагаемых методик и технологий обучения.

Названные проблемы отразились на теоретическом уровне формирования содержания и практическом уровне его реализации в концепциях и учебных программах дисциплин предметной области ОДНКНР, которые были разработаны в Республике Башкортостан.

Методология исследования. В настоящее время разработано уже более 25 учебников по ОРКСЭ и ОДНКНР, которые включены в Федеральный перечень. Их авторы как правило базируются на Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования, разработанной А.Я. Данилюк, А.М. Кондаковым и В.А. Тишковым [6]. Нормативными и методическими документами федерального министерства в дополнение к ФГОС основного общего образования определены три варианта реализации предметной области ОДНКНР:

– дисциплины, учитывающие региональные, национальные и конфессиональные особенности субъекта РФ и включенные в часть учебного плана,

формируемую участниками образовательных отношений;

– включение в рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин других предметных областей, содержащих вопросы духовно-нравственного воспитания;

– включение занятий во внеурочную деятельность в рамках реализации Программы воспитания и социализации обучающихся [7].

Такое положение дел вызвало неопределенность в образовательных учреждениях, почему они и не спешили вводить новые предметы. В Республике Башкортостан введение нового предмета началось в 2017 году. В 2022 году при помощи мониторинга сайтов общеобразовательных организаций Республики Башкортостан было выявлено, что в регионе обучение дисциплинам предметной области ОДНКНР в 5 – 8 классах ведется на основе пяти концепций и авторских программ:

1. Программа, разработанная под руководством Н.Ф. Виноградовой и включенная в Федеральный перечень учебников и программ.

2. Программа, разработанная М.А. Бикмеевым.

3. Программа, созданная коллективом под руководством Г.Т. Обыденновой.

4. Программа, разработанная коллективом под руководством В.Л. Бенина.

5. Программа дисциплины «История и культура Башкортостана» авторского коллектива С.А. Галина и др. (реализовывалась по ФГОС до 2017 года в рамках регионального компонента и элективных дисциплин с этнокультурным содержанием).

В соответствии с этими концепциями в школах и гимназиях разрабатываются рабочие программы дисциплин. Диапазон применения данных учебных программ в процентном соотношении представлен в таблице 1.

Таблица 1. – Применение авторских программ дисциплин предметной области ОДНКНР в Республике Башкортостан

Учебная программа	% школ, реализующих программу
Программа Н.Ф. Виноградовой, 2016 г.	39%
Программа А.М. Бикмеева, 2017 г.	14%
Программа под ред. Г.Т. Обыденновой, 2017 г.	13%
Программа под ред. В.Л. Бенина, 2017 г.	14%
Программа «История и культура Башкортостана» (С.А. Галин и др.), посл. ред. 2007 г.	20%

Методологические подходы к формированию предметной области ОДНКНР определяют не только логическую структуру, но и технологии изучения учебного материала. Основное ядро методологических подходов было заложено Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования и конкретизировано в соответствующих республиканских концепциях и программах. Они предполагали культурологическую направленность предмета и в разной степени использовали аксиологический, коммуникативный, деятельностный и междисциплинарный подходы. Объединяющим подходом для всех концепций стал регионально-краеведческий, когда изучение духовно-нравственных ценностей начинается в родной и близкой для обучающегося среде, а затем расширяется на большое Отечество – Россию. Однако каждая программа имеет свою специфику, с которой связаны название дисциплины и ориентация на квалификацию учителя-предметника, который ее ведет.

Результаты исследования. Мониторинг показал, что основной для школ Башкортостана является учебная программа для 5 – 6 классов под редакцией Н.Ф. Виноградовой, по которой работают около 39 % школ. Встречается также интегрированный вариант, когда эта программа является основной, но дополняется программами других авторов. Главным подходом является культурологический (аксиологический). Специфическими подходами, заявленными авторами в реализации предметной области ОДНКНР являются:

– Принцип диалогичности: опора на коммуникативную ориентацию подростков и диалог различных культур народов России.

– Принцип краеведения: воспитание подростка и формирование ценностных установок в естественной среде своей семьи, народа и т.д. Формирование представлений о Малой родине как части большого Отечества.

– Принцип поступательности: постепенность, последовательность и перспективность обучения [7].

Большим плюсом программы Н.Ф. Виноградовой является наличие учебно-методического комплекса, включающего учебники для 5 – 6 классов, методическое пособие для преподавателя и рабочие тетради для школьников. Думается, это чаще всего и определяет выбор названной программы. В содержании программы представлены компоненты из разных дисциплин и отсутствует предпочтение конкретной квалификации учителя-предметника.

Большинство программ, разработанных в Республике Башкортостан, опираются на региональный подход – духовно-нравственные ценности рассматриваются на примере населяющих край народов и особенностях их традиционной и современной культуры. Первой среди них была разработанная в Институте развития образования Республики Башкортостан программа М.А. Бикмеева. Мониторинг показал, что по этой программе в республике работает 14% школ. Содержание дисциплины базируется на локально-исторической и культурологической теории, с ориентацией на изучении процессов, происходивших в конкретных пространственных и временных рамках, что позволяет учителю сформировать у обучающихся представления о роли и месте России в мире, о вкладе нашей страны в мировую культуру [8]. Такой подход можно с уверенностью назвать историческим. По словам автора, теоретико-методологической основой изучения предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации» является разнообразная и обширная область обществоведческих, исторических и культурологических знаний. Это область, изучающая развитие общества и человека, путь приобретения знаний в духовной

сфере, стремление понять и объяснить духовность как таковую, во всем многообразии ее развития в пространстве и во времени.

Содержание дисциплины демонстрирует применение исторического подхода, но, на наш взгляд, во многом дублирует курс истории. Сказанное иллюстрирует сравнение учебного материала, представленного в программе по истории России за 6 класс под редакцией А.А. Данилова [9, с.40-41] и в программе по ОДНКНР за 7 класс М.А. Бикмеева [8, с.23-24], см. таблицу 2. Не сложно заметить, что в программе М.А. Бикмеева рассматриваются события, уже известные школьникам по истории России за 6 класс. Исключение составляют блоки по культуре народов Южного Урала IX–XII веках, относящихся к региональному компоненту.

В силу особенностей содержания, указанная программа явно ориентирована на учителя-историка. Интерес к этой программе связан с ее продвижением на курсах повышения квалификации преподавателей общеобразовательных школ в Институте развития образования РБ. Достоинством данной программы является изданная ИРО РБ серия учебных пособий для 5 – 9 классов, что тоже способствует ее широкому распространению среди преподавателей нашего региона. Однако, при всем уважении к автору, думается, что дублирование содержания дисциплины истории не способствует качеству образования по предметной области ОДНКНР. На наш взгляд, подобный подход можно рекомендовать как вариант включения в рабочую программу дисциплины «История» модуля ОДНКНР, содержащего вопросы духовно-нравственного воспитания.

Таблица 2. – Сравнительный анализ учебного материала

Примерная программа по истории России за 6 класс. Авторы А.А. Данилов и др.	Программа ОДНКНР автор М.А. Бикмеев
От Древней Руси к Российскому государству (с древности до конца XV в.) (40 ч.)	Раздел 2. Люди нашей страны в IX–XII веках, в эпоху раннего феодального государства (12 ч.)
Народы и государства на территории нашей страны в древности	Человек эпохи перехода от первобытности к феодальным отношениям. Его духовный мир
Предпосылки и особенности складывания государства Русь. Формирование княжеской власти (князь и дружина, полюдь). Новгород и Киев – центры древнерусской государственности	Образование государства Русь и его влияние на духовное развитие человека
Европейский христианский мир. Крещение Руси: причины и значение. Владимир I Святой	Крещение Руси как историческая необходимость и условие перехода от первобытности к феодальным отношениям. Значение крещения Руси для духовного развития населения
	Князь Владимир Святославич и его роль в развитии духовности Киевской Руси

Продолжение таблицы 2

Новгород и Киев – центры древнерусской государственности. Социально-экономический строй ранней Руси. Земельные отношения. Свободное и зависимое население. Крупнейшие русские города, развитие ремёсел и торговли	Возникновение и развитие городов и их значение для духовного развития человека
Развитие культуры. Летописание. «Повесть временных лет». Нестор. Просвещение. Литература. Деревянное и каменное зодчество, скульптура, живопись, прикладное искусство. Комплексный характер художественного оформления архитектурных сооружений. Значение древнерусской культуры в развитии европейской культуры	Литература и искусство Древней Руси и их влияние на духовность человека
	Жители Южного Урала в IX–XII веках, их быт, деятельность, культура и религия
	Хозяйство, быт, культура и религия башкир в IX–XII веках
	Сказки, предания и мифы древних башкир, их значение для понимания роли и места человека, жившего в IX-XII вв. Распространение ислама среди башкир

Следующая программа, которая реализуется в школах республики, создана авторским коллективом под руководством Г.Т. Обыденновой. С точки зрения концептуальных основ, она полностью построена на теоретических позициях, предложенных Н.Ф. Виноградовой – культуроведческий подход, принцип краеведения, принцип диалогичности, принцип поступательности [10, с.7-8]. В силу этого программа хорошо стыкуется в качестве дополнения к федеральному УМК Н.Ф.Виноградовой. По данной программе работает 13% школ Башкортостана.

В основу программы так же положен проблемный принцип, представленный в хронологической последовательности, позволяющей привязать материал предмета ОДНКР к темам, изучаемым на уроках истории (6 класс – древность и средневековье, 7 класс – XVI–XVII вв., 8 класс – XVIII в., 9 класс – XIX – начало XX в.). Еще одним подходом является концентрический подход, когда содержание

дисциплины включает одни и те же разделы в каждом классе, но с более сложным фактическим и теоретическим содержанием. Авторы считают, что это позволяет избежать дублирования материала и связанной с ним утраты «эффекта новизны», и, как следствие, интереса к изучаемым проблемам [11, с.9]. Основные блоки-концентры: Россия – наша Родина; Символы нашей Родины; Башкортостан – семья народов; В мире российской культуры; Нравственные ценности российского народа; Духовные ценности российского народа; Этикет и культура поведения; Религия как часть мировой культуры; Основы религиозной культуры народов Башкортостана; Твой духовный мир. В таблице 3 приведен пример концентра «Религия как часть мировой культуры» по классам. Специфика данной программы построена на междисциплинарных связях с обществознанием и подходит для учителей-предметников, преподающих ОДНКР как содержательный модуль по дисциплине «Обществознание».

Таблица 3. – Концентр «Религия как часть мировой культуры»

Класс	Содержание
5 класс	Вера и религия. Возникновение религий, их многообразие. Религии мира – христианство, ислам, иудаизм, буддизм. Религия как важная составляющая мировой культуры
6 класс	Возникновение ислама, его современное состояние. Сунниты и шииты – два основных направления ислама. Суфизм. Основы ислама. Нравственные ценности ислама. Ислам в России. Духовное управление мусульман России – центр мусульман России. Уфа как исламская столица России. Значение ислама для укрепления российской государственности и развития российской культуры. Ислам в мировой культуре. Святыни ислама
7 класс	Православие: история и современность. Основы православия. Нравственные ценности православия. Роль православия в становлении и укреплении российской государственности. Православные святые и подвижники. Значение православия для российской культуры. Православие в мировой культуре. Православные святыни. Храмы и монастыри. Православные праздники

Продолжение таблицы 3

Класс	Содержание
8 класс	Возникновение буддизма, его прошлое и настоящее. Основы буддизма. Нравственные ценности буддизма. Буддизм в России. Роль буддизма в укреплении российской государственности. Народы России, исповедующие буддизма. Буддизм в мировой культуре. Буддизм и этикет. Праздники буддистов России. Буддизм в Башкортане. Иудаизм в России и Башкортостане. Возникновение иудаизма, его история. Основы иудаизма. Нравственные ценности иудаизма. Иудаизм в мировой культуре. Иудаизм в России. Иудейские религиозные праздники. Религиозный календарь. Иудаизм и этикет. Иудаизм в Башкортостане
9 класс	Роль религии в современном мире. Роль религии в формировании культуры российского общества. Традиционные конфессии и свобода совести в России. Веротерпимость и свобода совести как духовные ценности. Сохранение мира, взаимопонимание и уважение – важная задача для многонациональной и многоконфессиональной России. Неорелигии (секты), психокульты – их синкретичность, противоречивость, опасность воздействия на людей. Религиозная нетерпимость – опасное явление в жизни общества

Концепция и программа дисциплин предметной области ОДНКНР, предложенная авторским коллективом под руководством В.Л. Бенина, отличается тремя специфическими методологическими подходами. Во-первых, для нее характерен интегрированный подход, как разновидность междисциплинарного подхода, который предусматривает соединение в содержании дисциплины знаний из нескольких предметных областей, видов культурной деятельности и гуманитарных наук в единой логике развития духовно-нравственных ценностей общества, а не просто установление междисциплинарных связей с другими дисциплинами. Поэтому содержание построено на последовательном изучении понятия «духовно-нравственные ценности» и включает четыре компонента знаний:

1. Знания о сущности и разнообразии духовных ценностей;
2. Знания об истоках (исторических, этнографических и религиозных) их формирования;
3. Знания о механизмах сохранения духовных ценностей;
4. Знания современных духовных ценностей России и Республики Башкортостан [12, с.9].

Среди специфических концептуальных подходов в программе этого авторского коллектива присутствует принцип рамочной структуры. Он предполагает деление содержания на инвариантную и вариативную часть. В инвариантной части излагаются самые общие содержательные ориентиры, это основная логика, мировоззренческие идеи и ценности, понятийный аппарат. Вариативная часть программы содержит фактические знания – художественные образы, образцы поведения, исторические события и т.п. и позволяет преподавателю самому выбрать примеры культурного материала для изучения инвариантной части. Такой концептуальный

принцип построения программы дисциплин предметной области ОДНКНР позволяет адаптировать данную программу практически к любому региону Российской Федерации.

Еще один специфический принцип данной программы – опора на изучение культурных текстов. Освоение духовно-нравственной культуры идет непосредственно через ее артефакты – мифологию и фольклор, письменные тексты (художественная литература, исторические источники, религиозные тексты и т.п.), традиции, обычаи и обряды (этнические и религиозные), памятники искусства (декоративно-прикладные, архитектуру, скульптуру, живопись, кино и т.п.), элементы современной информационной культуры (СМИ, Интернет, реклама и др.). Указанный подход присутствует во многих гуманитарных дисциплинах, где текст рассматривается либо как специфический объект культуры со всеми его свойствами, либо как источник информации об имевшем место событии или явлении. При этом требуется подробное изучение всех особенностей произведения литературы, искусства, исторического события и т.д. Для дисциплины ОДНКНР тот же культурный текст (художественное произведение, исторический источник т.п.) является выражением мировоззренческой идеи или представления о ценности, которые являются содержанием курса, поэтому здесь достаточно формирования самых общих представлений о самом культурном тексте.

Программа коллектива под руководством В.Л. Бенина ориентирована в большей степени на филологов и преподавателей дисциплин предметной области «Искусство», поскольку содержание насыщено разнообразными культурными (прежде всего художественными) текстами. Ее недостатком является отсутствие учебного пособия. Возможно, что с этим связан небольшой процент распространения данной

программы среди учителей РБ – 14%. При этом разработано подробное тематическое планирование по урокам с рекомендациями по методам и технологиям обучения [12, с.87-148]. В 2020 году вышел сборник Методических материалов для проведения уроков и организаций внеклассных мероприятий по дисциплинам предметной области ОДНКНР [13].

Завершает обзор действующих концепций и программ ОДНКНР в нашем регионе программа для общеобразовательных учреждений «История и культура Башкортостана» 1 – 9 классы, составленная коллективом авторов в составе С.А. Галина, Г.С. Галиной, М.Х. Идельбаева, Ф.Т. Кузбекова, Р.А. Кузбековой, Л.Н. Поповой, А.М. Сулейманова [14]. Она была разработана в последней редакции в 2007 году и построена на регионально-краеведческом подходе. Одноименная дисциплина реализовывалась как региональный компонент учебного плана до появления во ФГОС ООО предметной области ОДНКНР. Программа хорошо оснащена учебными пособиями с 5 по 9 классы, рабочими программами, рабочими тетрадями. Этот момент способствует ее широкому распространению среди школ РБ (20%). В ней краеугольным камнем стал исторический подход, предусматривающий получение системных знаний по материальной и духовной культуре башкир, а также других народов, населяющих Башкортостан, но приоритет отдается изучению культуры коренного народа.

Содержание предмета составляет изучение произведений литературной классики, музыкального, изобразительного, театрального искусства, сведений о наиболее значительных событиях из истории Башкортостана, а также лучших произведений современных башкирских писателей, композиторов, художников, материалов о жизни и творчестве известных актеров, певцов, танцоров, фольклорные тексты, описания народных праздников, обычаев, игр, сведения о жизни и творчестве деятелей культуры, произведения литературы и искусства представителей других национальностей, проживающих на территории республики. При обширном объеме культурного материала, данная программа отличается мозаичностью. Обычно эту дисциплину преподают учителя родного (башкирского) языка, поскольку программа содержит значительный литературный и фольклорный материал. Реже встречаются варианты интеграции преподавания по Федеральному УМК Н.Ф. Виноградовой и указанной программы.

Заключение. Завершая обзор вариантов реализации содержания предметной области ОДНКНР в Республике Башкортостан следует отметить, что методические центры региона – ведущий педагогический вуз БГПУ им. М. Акмуллы и региональный центр развития образования ИРО РБ, предложили два варианта преподавания ОДНКНР – как самостоятельной дисциплины, учитывающей региональные, национальные и конфессиональные особенности субъекта Федерации (программа под редакцией В.Л. Бенина) и как модулей в составе других дисциплин гуманитарного цикла истории и обществознания (программы М.А. Бикмеева и под редакцией Г.Т. Обыденновой). Это не помешало включению в рамки новой предметной накопленного опыта реализации дисциплин регионального компонента (программа по истории и культуре Республики Башкортостан С.А. Галина и др.).

Следует отметить, что наиболее распространенной является практика, при которой учителя пытаются сочетать предлагаемые федеральные программы, хорошо обеспеченные учебниками и методическими пособиями, и региональные авторские программы, по которым пока нет желаемого методического обеспечения. Из-за различия методологических подходов, при попытках объединить «коня и трепетную лань» зачастую нарушается единая логика, возникает мозаичная картина, которая не способствует эффективности обучения. В апреле 2022 года решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию была утверждена Примерная рабочая программа основного общего образования по основам духовно-нравственной культуры народов России для 5 – 6 классов общеобразовательных организаций [15]. Ее содержание можно рассматривать как инвариантную часть предметной области ОДНКНР, которая включает самые общие ориентиры, основную логику развития духовно-нравственных основ российского общества, мировоззренческие идеи и ценности, понятийный аппарат. На региональном уровне ее целесообразно дополнить вариативной частью с региональным культурным материалом. Опыт Башкортостана показывает, что включение регионального культурного компонента позволяет решить проблему дублирования знаний из других дисциплин в содержании предметной области ОДНКНР.

Литература:

1. Мурзина И.Я. Концептуальные задачи преподавания предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России»: сборник / И.Я. Мурзина // Преподавание основ духовно-нравственной культуры народов России в школе поликонфессионального и полиэтничного региона / Материалы семинара для учителей городского округа город Уфа 15 ноября 2018 г. – С. 7-15.
2. Шапошникова Т.Д. Основные практические проблемы в преподавании дисциплин предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (опыт преподавания в многонационально классе): сборник / Т.Д. Шапошникова // Преподавание основ духовно-нравственной культуры народов России в школе поликонфессионального и полиэтничного региона / Материалы семинара для учителей городского округа город Уфа 15 ноября 2018 г. – С. 15-25.
3. Бенин В.Л., Рябова С.В. Проблемы учета уровня развития современной науки при формировании содержания школьных дисциплин (на примере предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» / В.Л. Бенин, С.В. Рябова // Педагогическое образование в России. – 2018. - № 11. - С. 72-79.
4. Бенин В.Л., Рябова С.В. Проблемы формирования содержания предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» на уровне основной общеобразовательной школы / В.Л. Бенин, С.В. Рябова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 1(68). – С. 23-31.
5. «Рабство нельзя модернизировать». Учитель Евгений Ямбург о кризисе школы, культуры, общества // Новое время. 17 сентября 2012. - № 29 (256).
6. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. - 4-е изд. - Москва: Просвещение, 2014. - 23 с.
7. Письмо Минобрнауки России № 08-761 от 25.05.2015 г. «Об изучении предметных областей "Основы религиозных культур и светской этики" и "Основы духовно-нравственной культуры народов России"» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/orkse/normativno-pravovaya-dokumentatsiya/pismo-minobrnauki-rossii-ot-25-05-2015-g-08-761-ob-izuchenii-predmetnykh-oblastej-osnovy-religioznykh-kultur-i-sv.html>
8. Бикмеев М.А. Примерная программа по учебному курсу «Основы духовно-нравственной культуры народов России» для образовательных учреждений Республики Башкортостан. 5-9 классы / М.А. Бикмеев. – Уфа: ИРО РБ, 2017. – 60 с.
9. Данилов А.А. Рабочая программа и тематическое планирование курса «История России». 6–10 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / А.А. Данилов, О.Н. Журавлева, И.Е. Барыкина. – М.: Просвещение, 2017. – 135 с.
10. Виноградова Н.Ф. Основы духовно-нравственной культуры народов России. 5 – 6 классы. Программа. Поурочно-тематическое планирование [Электронный ресурс] / Н.Ф. Виноградова // Российский учебник, 2019. – Режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/86c/86c39335197637943c01ee423d3352c7.pdf>
11. Концепция и примерная рабочая программа по учебному курсу «Основы духовно-нравственной культуры народов России (на примере Республики Башкортостан)» для 5–9 классов общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / Г.Т. Обыденнова (рук.), В.М. Антонов, Р.Н. Рахимов, Р.В. Ханова, Н.А. Хубитдинова, Г.Р. Шагапова. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2018. – Режим доступа: [https://ufa-edu.ru/education/Primernaya%20obrazovatel'naya%20programma%20po%20predstavaniyu%20predmetnoj%20oblasti%20C2%ABOsnovy%20duhovno-nravstvennoj%20kul'tury%20narodov%20Rossii%C2%BB%20\(dlya%205-9%20klassov\)%20\(%20ruk.%20Obydennova%20G.T.\).pdf](https://ufa-edu.ru/education/Primernaya%20obrazovatel'naya%20programma%20po%20predstavaniyu%20predmetnoj%20oblasti%20C2%ABOsnovy%20duhovno-nravstvennoj%20kul'tury%20narodov%20Rossii%C2%BB%20(dlya%205-9%20klassov)%20(%20ruk.%20Obydennova%20G.T.).pdf)
12. Примерная программа дисциплин предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России»: 5-9 классы / Авт. коллектив: В.Л. Бенин и др. - Уфа: Китап, 2018. – 176 с.
13. Основы духовно-нравственной культуры народов России. Башкортостан. Методические материалы для проведения уроков и организации внеклассной деятельности по дисциплинам образовательной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» для 5-9 класса // В.Л. Бенин, Д.С. Василина, Е.Д. Жукова, В.Н. Нефедова, С.В. Рябова, Т.З. Уразметов, И.Г. Хисматуллина, М.А. Чукреева; общ. ред. В.Л. Бенина. - Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2020. - 308 с.
14. Галин С.А., Галина Г.С. Программа для общеобразовательных учреждений «История и культура Башкортостана». 1-9 классы [Электронный ресурс] / С.А. Галин, Г.С. Галина, М.Х. Идельбаев, Ф.Т. Кузбеков, Р.А. Кузбекова, Л.Н. Попова, А.М. Сулманов. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/kraevedenie/library/2018/07/16/programma-po-istorii-i-kulture-bashkortostana?ysclid=1581zi6s4b346807973>
15. Примерная рабочая программа основного общего образования. Основы духовно-нравственной культуры народов России (для 5-6 классов общеобразовательных организаций). – М., 2022.

References:

1. Murzina I.Ya. Conceptual tasks of teaching the subject area "Foundations of spiritual and moral culture of the peoples of Russia": collection / I.Ya. Murzina // Teaching the basics of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia in the school of a poly-confessional and multi-ethnic region / Materials of a seminar for teachers of the urban district of the city of Ufa November 15, 2018 - P. 7-15.
2. Shaposhnikova T.D. The main practical problems in teaching the disciplines of the subject area "Foundations of

the spiritual and moral culture of the peoples of Russia" (teaching experience in a multinational class): collection / T.D. Shaposhnikova // Teaching the fundamentals of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia in the school of a poly-confessional and multi-ethnic region / Materials of a seminar for teachers of the urban district of Ufa November 15, 2018 - P. 15-25.

3. Benin V.L., Ryabova S.V. Problems of taking into account the level of development of modern science in the formation of the content of school disciplines (based on the example of the subject area "Foundations of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia" / V.L. Benin, S.V. Ryabova // Pedagogical education in Russia. - 2018. - № 11. - Pp. 72-79.

4. Benin V.L., Ryabova S.V. Problems of formation of the content of the subject area "Foundations of spiritual and moral culture of the peoples of Russia" at the level of the main general education school / V.L. Benin, S.V. Ryabova // Pedagogical journal of Bashkortostan. - 2017. - № 1(68). - S. 23-31.

5. "Slavery cannot be modernized." Teacher Evgeny Yamburg about the crisis of school, culture, society // New time. September 17, 2012. - № 29(256).

6. The conception of spiritual and moral development and education of the individual citizen of Russia / A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. – 4-th ed. - Moscow: Education, 2014. - 23 p.

7. Letter of the Ministry of Education and Science of Russia No. 08-761 dated May 25, 2015 "On the study of the subject areas "Foundations of Religious Cultures and Secular Ethics" and "Foundations of the Spiritual and Moral Culture of the Peoples of Russia"" [Electronic resource]. – Access mode: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/orkse/normativno-pravovaya-dokumentatsiya/pismo-minobrnauki-rossii-ot-25-05-2015-g-08-761-ob-izuchenii-predmetnykh-oblastey-osnovy-religioznykh-kultur-i-sv.html>

8. Bikmeev M.A. An exemplary program for the training course "Foundations of the Spiritual and Moral Culture of the Peoples of Russia" for educational institutions of the Republic of Bashkortostan. Grades 5-9 / M.A. Bikmeev. - Ufa: IRO RB, 2017. - 60 p.

9. Danilov A.A. Work program and thematic planning of the course "History of Russia". Grades 6–10: textbook. allowance for general education. organizations / A.A. Danilov, O.N. Zhuravleva, I.E. Barykin. – M.: Enlightenment, 2017. – 135 p.

10. Vinogradova N.F. Foundations of spiritual and moral culture of the peoples of Russia. 5 - 6 classes. Program. Lesson-thematic planning [Electronic resource] / N.F. Vinogradova // Russian textbook, 2019. – Access mode: <https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/86c/86c39335197637943c01ee423d3352c7.pdf>

11. The concept and approximate work program for the training course "Foundations of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia (based on the example of the Republic of Bashkortostan)" for grades 5–9 of a comprehensive school [Electronic resource] / G.T. Obydenova (heads), V.M. Antonov, R.N. Rakhimov, R.V. Khanova, N.A. Khubbitdinova, G.R. Shagapova. - Ufa: BSPU named after M. Akmulla, 2018. - Access mode: [https://ufa-edu.ru/education/Primernaya%20obrazovatel'naya%20programma%20po%20predpodavaniyu%20predmetnoj%20oblasti%20C2%ABOsnovy%20uhovno-nravstvennoj%20kul'tury%20narodov%20Rossii%20\(BB%20\(dlya%205-9%20klassov\)%20\(%20ruk.%20Obydenova%20G.T.\)\)](https://ufa-edu.ru/education/Primernaya%20obrazovatel'naya%20programma%20po%20predpodavaniyu%20predmetnoj%20oblasti%20C2%ABOsnovy%20uhovno-nravstvennoj%20kul'tury%20narodov%20Rossii%20(BB%20(dlya%205-9%20klassov)%20(%20ruk.%20Obydenova%20G.T.)))

12. An exemplary program of disciplines in the subject area "Foundations of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia": grades 5-9 / Ed. team: V.L. Benin and others - Ufa: Kitap, 2018. - 176 p.

13. Foundations of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia. Bashkortostan. Methodological materials for conducting lessons and organizing extracurricular activities in the disciplines of the educational field "Fundamentals of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia" for grades 5-9 // V.L. Benin, D.S., Vasilina, E.D. Zhukov, V.N. Nefedova, S.V. Ryabova, T.Z. Urazmetov, I.G. Khismatullina, M.A. Chukreev; total ed. V.L. Benin. - Ufa: BSPU named after M. Akmulla, 2020. - 308 p.

14. Galin S.A., Galina G.S. Program for educational institutions "History and culture of Bashkortostan". Grades 1-9 [Electronic resource] / S.A. Galin, G.S. Galina, M.Kh. Idelbaev, F.T. Kuzbekov, R.A. Kuzbekova, L.N. Popova, A.M. Sulemanov. – Access mode: <https://nsportal.ru/shkola/kraevedenie/library/2018/07/16/programma-po-istorii-i-kulture-bashkortostana?ysclid=1581zi6s4b346807973>

15. Exemplary work program of basic general education. Fundamentals of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia (for grades 5-6 of educational institutions). - M., 2022.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования)

Сведения об авторах:

Бенин Владислав Львович (г. Уфа, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, e-mail: benin@lenta.ru

Рябова Светлана Владимировна, (г. Уфа, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделом аспирантуры и докторантуры, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, e-mail: svetabspu@mail.ru

УДК 37.02

Содержательно-методические аспекты реализации технологии смешанного обучения в профильных психолого-педагогических классах

Content and methodological aspects of the implementation of mixed learning technology in specialized psychological and pedagogical classes

Ворожейкина А.В., ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», vorokeykinaav@cspu.ru

Салаватулина Л.Р., ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», salavatulinaLR@cspu.ru

Ярославова Г.Ю., ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», yaroslavovagu@cspu.ru

Vorozheikina A., South Ural State Humanitarian Pedagogical University, vorokeykinaav@cspu.ru

Salavatulina L., South Ural State Humanitarian Pedagogical University, salavatulinaLR@cspu.ru

Yaroslavova G., South Ural State Humanitarian Pedagogical University, yaroslavovagu@cspu.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.018

Ключевые слова: технология смешанного обучения, психолого-педагогические классы, непрерывное педагогическое образование, модели смешанного обучения, допрофессиональная подготовка педагога.

Keywords: technology of blended learning, psychological and pedagogical classes, continuing pedagogical education, models of blended learning, pre-professional teacher training.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена потребностью государства в ранней профессиональной ориентации старшеклассников на педагогическую деятельность и необходимостью разработки содержательно-методических основ организации образовательного процесса в классах психолого-педагогической направленности. Авторами проанализирован дидактический потенциал и образовательные возможности технологии смешанного обучения, рассмотрены модели смешанного обучения, такие как: «перевернутый класс», «ротация станций», «смешанный проект» и «смешанное консультирование». Цель исследования – представить особенности организации технологии смешанного обучения, выявить условия реализации ее моделей в профильных классах психолого-педагогической направленности. В статье систематизирован и представлен собственный практический опыт работы с классами психолого-педагогической направленности на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» по апробации моделей организации смешанного обучения, предложены содержательно-методические аспекты организации образовательного процесса в формате смешанного обучения со школьниками, проявляющими интерес к педагогической профессии. Статья предназначена для педагогов системы общего и профессионального образования осуществляющих профильное обучение и психолого-педагогическое сопровождение допрофессиональной подготовки старшеклассников.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the need of the state in the early professional orientation of high school students to pedagogical activity and the need to develop the content and methodological foundations of the organization of the educational process in the classes of psychological and pedagogical orientation. The authors analyzed the didactic potential and educational opportunities of mixed learning technology, considered models of mixed learning, such as "inverted classroom", "station rotation", "mixed research" and "consulting model". The purpose of the article is to consider the features of the organization of mixed learning technology, to identify the conditions for the implementation of mixed learning models in specialized classes of psychological and pedagogical orientation. The authors systematized and presented their own practical experience of working with classes of psychological and pedagogical orientation on the basis of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University on testing models of organization of mixed learning, proposed content and methodological aspects of the organization of the educational process in the format of mixed learning with schoolchildren showing interest in the teaching profession. The article is

intended for teachers of the system of general and vocational education who carry out specialized training and psychological and pedagogical support of pre-professional training of high school students.

Введение. В современных условиях цифровой трансформации образования, перехода на информационно-коммуникационные технологии всех уровней образовательной системы, актуализируется значение поиска наиболее эффективных форм и методов организации обучения школьников, ориентированных на педагогическую профессию. Своеобразным стимулом к внедрению инновационных форм организации обучения в практическую деятельность педагогов послужил период пандемии, который выявил существенные недостатки дистанционного обучения в таких аспектах, как отсутствие межличностного контакта с педагогом, пассивность и снижение степени вовлеченности ученика в занятие, снижение качества обучения.

Проблеме активизации познавательной деятельности обучающихся уделяли внимание такие педагоги-психологи как: Леонтьев А.Н., Скаткин М.Н. и многие другие [8]. Обучение и общение посредством информационно-коммуникационных технологий является своеобразной потребностью современных старшеклассников, которые легко ориентируются в цифровой среде, следовательно, стимулировать учебную мотивацию и познавательную активность необходимо при помощи интеграции в традиционный образовательный процесс технологий онлайн обучения [6].

В большинстве психолого-педагогических исследований, посвященных методам организации обучения современных школьников, отмечается, что наиболее перспективной технологией является смешанное обучение, под которым понимают организацию образовательного процесса сконструированную на основе синтеза традиционной классно-урочной системы и дидактического потенциала информационно-коммуникационных технологий, продуктивное взаимодействие педагога и обучающихся в цифровом образовательном пространстве [1;4;5]. Рассматриваемая технология, по мнению многих авторов, способствует активизации самостоятельной деятельности обучающихся, повышению мотивации, созданию положительного настроения на учебную деятельность [9;11].

Заметим, что повсеместно распространившееся в начале XXI века мультимедийное сопровождение учебных занятий на уроках, а также дистанционные лекции в онлайн – режиме к технологии

смешанного обучения не относятся, поскольку они выступают лишь вспомогательным средством наглядных методов трансляции изучаемого материала. При организации смешанного обучения, на первый план выходит активизация познавательной деятельности обучающегося, непосредственное субъект-субъектное взаимодействие с педагогом в том числе посредством цифровой образовательной среды.

Ориентация педагогического образования на непрерывность в течение всей жизни и усиленное внимание Министерства просвещения Российской Федерации к созданию в регионах профильных классов психолого-педагогической направленности, допрофессиональной подготовке будущих учителей уже со школьной скамьи, актуализирует проблему поиска наиболее эффективных образовательных технологий, форм и методов работы со старшеклассниками проявляющих интерес к педагогической профессии.

На наш взгляд, применение технологии смешанного обучения в процессе организации деятельности психолого-педагогических классов, способствует включению будущих педагогов в творческую, современную цифровую образовательно-воспитательную среду, содействует качественной подготовке мотивированных абитуриентов для педагогических вузов.

Материалы и методы исследования. В качестве методов исследования использованы: 1) теоретический анализ и синтез предмета исследования – технологии организации смешанного обучения для школьников в условиях ранней профориентации на педагогические профессии; 2) систематизация и обобщение собственного практического опыта работы по исследованию дидактического потенциала моделей организации смешанного обучения в профильных психолого-педагогических классах.

Результаты исследования. Теоретический анализ психолого-педагогических исследований, посвященных осмыслению дидактического потенциала технологии смешанного обучения показал, что многие ученые видят в нем перспективную альтернативу устаревающей классно-урочной системе и дистанционному образованию в его классическом понимании. В целом, под смешанным обучением понимают инновационную педагогическую технологию,

которая предполагает комбинацию цифровых образовательных ресурсов с очным обучением в аудитории. Сочетание интерактивного и живого взаимодействия (online + life) является существенным признаком смешанного обучения, отличающим данную технологию от дистанционного обучения [2;5;10].

Смешанное обучение сегодня рассматривается как продуктивная технология, обладающая мощным дидактическим потенциалом, как средство реализации перехода с традиционной модели обучения на интегрированную с привлечением цифровой среды и электронных ресурсов [7]. Отличительной особенностью технологии смешанного обучения является разноплановость форм и методов организации занятий по различным учебным предметам с применением цифровых образовательных ресурсов [4]. При таком обучении происходит непосредственное адресное взаимодействие с каждым обучающимся, стимуляция его познавательной активности, формирование универсальных учебных действий и гибких навыков [10].

Преимуществами смешанного обучения, являются формируемые в ходе непосредственного общения на уроках личные субъект-субъектные связи, внезапные образовательные прорывы, дающие возможность более быстрого усвоения новых знаний, и формируемые в информационно-образовательной среде индивидуализация, гибкость и глубина рефлексии [9]. При этом, реализация смешанного обучения требует от педагога трансформации собственного стиля профессиональной деятельности: готовности к применению цифровых технологий в образовательном процессе, к интерактивному творческому взаимодействию с обучающимся, к непрерывному сопровождению каждого обучающегося, к системному планированию, контролю и оцениванию образовательных результатов.

В настоящее время в педагогической практике сложилось множество вариантов организации смешанного обучения, которые реализуются на уровнях учебного плана, учебной программы или предмета, конкретного раздела или темы, отдельного учебного проекта и занятия [2].

Смешанное обучение для классов психолого-педагогической направленности на базе ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» осуществляется на уровне дополнительной общеразвивающей программы «Педагогика и психология».

В современной психолого-педагогической литературе встречается множество моделей организации смешанного обучения, однако, по мнению большинства исследователей, наибольшим дидактическим потенциалом для старшеклассников обладают такие модели как: «перевернутый класс», «ротация станций», «смешанный проект» и «смешанное консультирование», поскольку они содержат практикоориентированные и при этом персонализированные элементы [1;3;6]. Рассмотрим варианты реализации вышеназванных моделей на примере дополнительной общеобразовательной программы: «Педагогика и психология».

«Перевернутый класс» – предусматривает перенос лекционных аудиторных часов в онлайн-формат, а домашних заданий наоборот, в режим классной работы, выполняемой в непосредственном контакте с педагогом и обучающимися [7;11].

Реализация модели «перевернутого класса» требует особой организационно-методической подготовки. В первую очередь, преподаватель разрабатывает содержательно-методическое наполнение изучаемой темы: план работы обучающегося с теоретическим материалом, проблемные вопросы, и задания для самоконтроля. Мини-лекции по каждой из тем программы предварительно записываются в аудио-или видео – формате, формируется банк ссылок на дополнительные источники информации, задания для самоконтроля [1]. Завершается работа с теорией онлайн – самостоятельным составлением вопросов обучающихся по изученному материалу.

Если онлайн – раздел программы предусматривает возможность выбора времени, места и темпа обучения, материалов и заданий для самостоятельного ознакомления и разнообразные формы контроля, то очные занятия по программе, «лицом к лицу» организуются совместно с профессорско-преподавательским составом на базе вуза в режиме интерактивного (диалогового) взаимодействия.

Традиционно, каждая встреча с преподавателем начинается с обсуждения вопросов по теории, которые школьники разработали самостоятельно. При этом, старшеклассники поочередно выступают в роли учителя, адресуя вопросы по изученной теме всей группе обучающихся в психолого-педагогических классах, а преподаватель выполняет роль консультанта, стороннего наблюдателя. Сам опрос по изученному материалу обучающиеся

могут спроектировать в творческой форме: это могут быть кроссворды, викторины, игры, проблемные дискуссии и др. Данный этап контактного взаимодействия, содействует не только обсуждению предварительно изученного материала непосредственно в аудитории, но и формирует профессиональные качества будущих педагогов, при этом активизирует обучающихся на предстоящую практическую работу по теме.

На следующем этапе занятия, преподаватель формирует микрогруппы из участников и раздает заранее спроектированные кейсы по изученной теме. В течение заданного времени, группа обучающихся находит психолого-педагогическую проблему, обсуждают варианты ее решения с опорой на знания теории, изученной самостоятельно в онлайн – формате.

Завершается очное занятие рефлексией и коллективной разработкой рекомендаций будущему педагогу по развитию и совершенствованию знаний по изученному вопросу.

На наш взгляд, реализация модели «перевернутого класса» в работе с профильными психолого-педагогическими классами, является наиболее эффективной, поскольку учитывает индивидуальные образовательные запросы, позволяет включить обучающихся в педагогическое творчество, развивает профессионально-значимые качества у будущих абитуриентов педагогических вузов, формирует устойчивую мотивацию на педагогическую профессию.

Следующей важной содержательно-методической составляющей при организации смешанного обучения в работе с педагогическими классами, являются занятия на базе «Технопарка универсальных педагогических компетенций» – инновационной площадке, функционирующей в ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» на которой реализуется еще одна модель смешанного обучения – «ротация станций». Применение данной модели в образовательном процессе формирует самостоятельность, гибкость мышления, ответственность за результат собственных действий, способность к адекватной оценке себя и своих знаний [7].

Реализация модели «ротация станций» в практической деятельности преподавателя, требует тщательной организационно-методической подготовки: разработку маршрутных листов, подбор материала и содержания заданий, а также обязательное обеспечение занятия специальным

оборудованием: планшетами, компьютерами с электронными образовательными ресурсами [5].

В ходе занятия, обучающиеся в микрогруппах посещают каждую станцию, организованную по различным видам деятельности: станция консультации с преподавателем, станция работы с цифровыми образовательными ресурсами и станция проектной работы. При этом, преподаватель следит за тем, чтобы каждая группа побывала на всех станциях: группы перемещаются по заранее выданному маршрутному листу с четким регламентом посещения станции. В начале занятия обучающимся сообщается о навыках, которые должны сформироваться к концу изучения данной темы, критериях оценки, а также предлагается набор заданий для тренировки каждого навыка с учётом уровня сложности [3].

Технология формирования групп осуществляется стихийным (жребий, цвет и формы жетонов) или целевым способом (подготовленность обучающихся к конкретному виду работы, характер межличностных отношений, возрастные и личностные особенности, профессиональные интересы и планы обучающихся) [1].

На станции работы с педагогом «офлайн», осуществляется консультационный пункт по проблемным вопросам изучаемой темы, индивидуальная работа с продвинутыми и имеющими затруднения обучающимися, совместное обсуждение и обратная связь с каждым участником.

На станции работы с цифровыми ресурсами «онлайн», обучающиеся могут посмотреть видеоматериалы, ознакомиться с дополнительной информацией по теме в сети интернет, пройти онлайн – тестирование и выполнить контрольные задания с учетом самостоятельно выбранного уровня сложности.

На станции проектной работы – обучающиеся психолого-педагогических классов отрабатывают знания, в ходе практической работы над групповым мини-проектом (например, фрагмент урока с применением изученного на занятии метода обучения, рекомендации педагогам и родителям по профилактике тех или иных психолого-педагогических проблем школьников, иное практическое задание на лабораторном оборудовании Технопарка), развивают навыки сотрудничества и взаимодействия [8].

На наш взгляд, применение модели «ротации станций» с обучающимися психолого-педагогических классов, имеет больше возможностей по сравнению с традиционным обучением: во-первых, стимулирует

самостоятельность и ответственность за собственный образовательный результат, побуждает к осознанному поиску необходимой информации, формирует профессионально-педагогическую мотивацию и интерес к изучаемой теме, за счет смены видов деятельности; во-вторых, содействует реализации принципа индивидуализации обучения, поскольку предоставляет возможность педагогу выстраивать индивидуальные маршруты для каждого обучающегося, с учетом его возможностей и способностей; в третьих, погружает будущих педагогов в интерактивную образовательную среду, готовит их к реализации моделей смешанного обучения в собственной практической деятельности.

В части реализации проектно-исследовательской деятельности обучающихся психолого-педагогических классов, нами используется модель «смешанных проектов», которая предполагает комплексное сочетание онлайн и очных практических исследований по выбранной теме.

Обычно, в формате онлайн осуществляется поиск, систематизация и анализ информации по проблеме, групповое обсуждение в чате промежуточных результатов психолого-педагогического проекта с преподавателем-консультантом от школы, с учеными – экспертами из числа профессорско-преподавательского состава вуза. В онлайн-работе над исследовательским проектом могут принимать участие обучающиеся психолого-педагогических классов из разных территорий, проводящие аналогичное исследование в собственной школе, с дальнейшим обсуждением в сети полученных результатов [9].

Для формата офлайн – работы лучше всего подходят этапы запуска проектов старшеклассников на базе исследования в формате педагогических проб, а также презентация полученных результатов на научно-практических мероприятиях, например, в 2022 году учащиеся психолого-педагогических классов принимали участие в региональной научно-практической конференции «Инновационное образование глазами молодежи» организованной на базе ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».

Эффективность реализации модели «смешанных проектов» зависит от следующих моментов:

- грамотного распределения ролей и функций участников проекта;
- предварительного закрепления ведущего консультанта по теме проекта из числа профессорско-преподавательского состава

университета и ответственного куратора проекта от школы;

- определения графика онлайн-консультаций и групповых обсуждений промежуточных результатов проекта в чате;
- наличия четкого плана и программы работы над исследованием;
- включенности каждого члена команды в решение задач проекта, соблюдение обратной связи внутри проектной группы на всех этапах работы и сроков выполнения заданий.

На наш взгляд, внедрение модели «смешанных проектов» в практическую работу с обучающимися психолого-педагогических классов, содействует формированию проектно-исследовательских и цифровых навыков будущих педагогов, развивает самостоятельность и инициативность, совершенствует навыки коллективного сотрудничества в процессе совместного научного исследования, формирует первый опыт взаимодействия в профессионально-педагогическом сообществе.

Реализация технологии смешанного обучения с обучающимися психолого-педагогических классов не ограничивается тремя вышеперечисленными моделями, успешно применяемыми в процессе допрофессионального сопровождения будущих абитуриентов педагогических вузов. Наибольший интерес, представляет собой практическая апробация консультационной модели смешанного обучения – «смешанное консультирование», реализуемой в рамках работы консультационного центра «Шаги в педагогическую профессию», функционирующего на базе профильного университета.

Данный формат наиболее удобен для обучающихся в психолого – педагогических классов из областных территорий, которые занимаются по индивидуальным образовательным маршрутам в дистанционном формате и приезжают в педагогический университет на очные сессии в период школьных каникул.

Специфика «смешанного консультирования» заключается в комплексном сочетании очных и дистанционных форматов педагогического взаимодействия и индивидуальном, адресном сопровождении ранних профессиональных интересов обучающихся психолого-педагогических классов [7].

В процессе реализации рассматриваемой модели, обучающиеся психолого-педагогических классов из удаленных территорий, изъявившие желание углубленно изучать то или иное направление педагогической деятельности,

выбирают педагога-наставника от университета, с которым хотели бы составить и пройти образовательный маршрут. При этом, педагог – наставник выступает в роли тьютора: в индивидуальном порядке устанавливает расписание онлайн-консультаций и очных сессионных встреч в рамках работы консультационного центра, совместно со старшеклассником определяет сроки сотрудничества, осваиваемые направления допрофессиональной подготовки, подбирает конкурсы и олимпиады по психолого-педагогическому профилю, оформляет договор о сотрудничестве, который носит не юридический характер, а является мотивационным элементом в образовательном процессе, организованном по консультационной модели.

Модель «смешанного консультирования» содержит все ключевые характеристики смешанного обучения: персонализацию, адресное взаимодействие посредством интернет-технологий и цифровых ресурсов, непосредственную живую обратную связь с преподавателем в период очных консультационных сессий, при этом старшеклассникам предоставляется право самостоятельного планирования программы саморазвития профессиональных качеств, выбора режима и продолжительности занятий.

Заключение. Тенденции развития непрерывного педагогического образования и подготовки педагога к профессиональным вызовам будущего, диктуют современным педагогическим вузам включаться в активную работу по сопровождению классов психолого-педагогической направленности на собственной базе, брать роль своеобразных ресурсных центров подготовки педагогических кадров начиная с этапа довузовского обучения, заканчивая послевузовским дополнительным профессиональным образованием.

В рамках проведенного исследования, проанализированы образовательные возможности технологии смешанного обучения, реализуемой в

работе с классами психолого-педагогической направленности на базе педагогического университета. Авторами представлены содержательно-методические аспекты внедрения моделей смешанного обучения в практическую деятельность педагогов системы общего и профессионального образования, осуществляющих профильное обучение и психолого-педагогическое сопровождение допрофессиональной подготовки старшеклассников. В результате применения технологии смешанного обучения в образовательном процессе, наилучшим образом сочетаются преимущества цифровых ресурсов для онлайн обучения и педагогических технологий очного взаимодействия с обучающимися.

Благодаря различным моделям организации смешанного обучения с обучающимися профильных классов психолого-педагогической направленности, в полной мере решаются задачи активизации самостоятельной деятельности, погружения старшеклассников в учебно-воспитательную среду педагогического университета, формирования устойчивого интереса и мотивации к педагогической профессии. Кроме этого, занятия в формате смешанного обучения способствуют формированию необходимых профессиональных качеств будущих педагогов, таких как: способность к организации обучения, кооперации и коммуникации в онлайн и офлайн среде, умение индивидуализировать образовательный процесс, принимать оперативные решения в нестандартных педагогических ситуациях, организовать стабильное педагогическое взаимодействие вне зависимости от меняющихся внешних условий.

Результаты исследования вносят вклад в совершенствование процесса педагогического сопровождения профильных классов психолого-педагогической направленности, посредством реализации технологии смешанного обучения.

Литература:

1. Байбородова Л.В., Данданова С.В. Этапы организации групповой работы в учебном коллективе / Л.В. Байбородова, С.В. Данданова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 6. – С. 74–82.
2. Блинов В.И., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации / В.И. Блинов, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 1. – С. 4–25.

3. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности / С.Б. Велединская, М.Ю. Дорофеева // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 8. – С. 8–13.
4. Гончарук Н.П., Хромова Е.И. Проблемы интеграции педагогических технологий и цифровых ресурсов в образовательном процессе / Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 6(149). – С. 75–83.

5. Григорьева И.В. Развитие и внедрение технологии смешанного обучения (Blended Learning) и онлайн-обучения, как важной составляющей цифровизации образования / И.В. Григорьева // Вестник Университета Российской академии образования. – 2021. – № 3. – С. 34–45.

6. Гэйбл Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации / Э. Гэйбл. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 108 с.

7. Денисова А.С. Развитие смешанного обучения в условиях цифровизации образовательного процесса Российской Федерации / А.С. Денисова, О.Н. Чернухина // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021. – № 10-12(78). – С. 28–30.

8. Джайсвал П. Интеграция образовательных технологий для повышения академических достижений учащихся / П. Джайсвал //

Международный журнал новых технологий в обучении. – 2020. – № 15(2). – С. 145–159.

9. Любомирская Н.В., Рудик Е.Л., Хоченкова Т.Е. Смешанное обучение как механизм формирования навыков проектной и исследовательской деятельности учащихся / Н.В. Любомирская, Е.Л. Рудик, Т.Е. Хоченкова // Исследователь/Researcher. – 2019. – № 3(27). – С. 165–180.

10. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности / И.А. Нагаева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 56–67.

11. Слободчикова Г.С. Эффективность технологии смешанного обучения в повышении качества образования / Г.С. Слободчикова // Народное образование Якутии. – 2021. – № 4(121). – С. 37–39.

References:

1. Baiborodova L.V., Dandanova S.V. Stages of organization of group work in the educational team / L.V. Baiborodova, S.V. Dandanova // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2016. - № 6. - P. 74–82.

2. Blinov V.I., Sergeev I.S. Models of blended learning in vocational education: typology, pedagogical effectiveness, implementation conditions / V.I. Blinov, I.S. Sergeev // Professional education and labor market. - 2021. - № 1. - P. 4–25.

3. Veledinskaya S.B., Dorofeeva M.Yu. Blended learning: secrets of efficiency / S.B. Veledinskaya, M.Yu. Dorofeeva // Higher education today. - 2014. - № 8. - P. 8–13.

4. Goncharuk N.P., Khromova E.I. Problems of integration of pedagogical technologies and digital resources in the educational process / N.P. Goncharuk, E.I. Khromova // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 6(149). – P. 75–83.

5. Grigorieva I.V. Development and implementation of blended learning technology and online learning as an important component of the digitalization of education / I.V. Grigorieva // Bulletin of the University of the Russian Academy of Education. - 2021. - № 3. - P. 34–45.

6. Gable E. Digital transformation of school education. International experience, trends, global recommendations / E. Gable. - M.: NRU HSE, 2019. - 108 p.

7. Denisova A.S. Development of blended learning in the context of digitalization of the educational process in the Russian Federation / A.S. Denisova, O.N. Chernukhina // Actual scientific research in the modern world. - 2021. - № 10-12(78). – S. 28–30.

8. Jaiswal P. Integration of educational technologies to improve students' academic achievements / P. Jaiswal // International Journal of New Technologies in Education. - 2020. - № 15(2). – P. 145–159.

9. Lyubomirskaya N.V., Rudik E.L., Khochenkova T.E. Blended learning as a mechanism for the formation of students' design and research skills / N.V. Lyubomirskaya, E.L. Rudik, T.E. Khochenkova // Researcher / Researcher. - 2019. - № 3(27). – S. 165–180.

10. Nagaeva I.A. Blended learning in the modern educational process: the need and opportunities / I.A. Nagaeva // Russian and foreign pedagogy. - 2016. - № 6. - P. 56–67.

11. Slobodchikova G.S. The efficiency of blended learning technology in enhancing the quality of education / G.S. Slobodchikova // Public Education of Yakutia. - 2021. - № 4 (121). – P. 37–39.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования)

Сведения об авторах:

Ворожейкина Анфиса Вячеславовна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, директор Института непрерывного и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: vorogeykinaav@cspu.ru

Салаватulina Лия Рашитовна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогики и психологии» ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: salavatulina@lra@cspu.ru

Ярославова Галина Юрьевна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, e-mail: yaroslavovaga@cspu.ru

УДК 37.04

Идеи феноменологической педагогики и трансформация образовательного процесса в школьных технопарках

The ideas of phenomenological pedagogy and the transformation of the educational process in school technoparks

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

Гордиенко О.А., Кубанский государственный технологический университет, gordienko-olga@yandex.ru

Егорова А.Ю., Кубанский государственный технологический университет, alle-egorova@yandex.ru

Мизенко Е.Н., МАОУ Лицей № 48 им. А.В. Суворова, г. Краснодар, men2010ua@gmail.com

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

Gordienko O., Kuban State Technological University, gordienko-olga@yandex.ru

Egorova A., Kuban State Technological University, alle-egorova@yandex.ru

Mizenko E., MAOU Lyceum No. 48 named after A.V. Suvorov", Krasnodar, men2010ua@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.019

Исследование проведено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта № ППН-21.1/44.

Ключевые слова: школьный технопарк, одарённость, социальное окружение, позитивное девиантное поведение, общество открытого типа, социальная компетенция, предпрофессиональное обучение, квантум.

Keywords: school technopark, giftedness, social environment, positive deviant behavior, open society, social competence, pre-professional training, quantum.

Аннотация. Поднимается проблема необходимости дополнительной социализации одарённых детей в системе непрерывного образования школа – вуз, непосредственно в условиях школьного технопарка, находящегося при крупном техническом вузе, что даёт возможность проводить предпрофессиональную подготовку, создавать референтные группы, позволяющие объединить школьников на основе увлечённости техническим творчеством. Актуальность исследования обусловлена результатами полученных авторами статистических данных о том, что социализация большинства школьных коллективов идёт, к сожалению, по пути реализации идеи личного обогащения, в связи с чем, на установки технически одарённых школьников оказывает негативное влияние референтная группа класса. В связи с этим поставлена цель исследования: изучить влияние квантумов школьного технопарка на изменение социализации школьников. Авторами проанализированы психолого-педагогические понятия социализации личности в современном обществе и связанная с этим трансформация педагогического процесса, рассмотрены идеи феноменологической педагогики в приложении к направлениям деятельности школьных технопарков, а также непосредственно проанализированы итоги проведённого ими пилотного педагогического эксперимента по сопоставлению социальных установок экспериментальных и контрольных групп школьников. Получены конкретные данные о том, что обучение в квантумах технопарка приводит к принципиальному изменению ценностных установок технически одарённых школьников.

Статья предназначена для педагогов, психологов и социологов, занимающихся вопросами одарённости и связанной с этим проблемой социализации будущей инженерной элиты страны.

Abstract. The problem of the need for additional socialization of gifted children in the school –university continuing education system is raised, directly in the conditions of a school technopark located at a large technical

university, which makes it possible to conduct pre-professional training, create reference groups that allow students to unite on the basis of enthusiasm for technical creativity. The relevance of the study is due to the results of the statistical data obtained by the authors that the socialization of most school collectives is, unfortunately, on the way of implementing the idea of personal enrichment, in connection with which the reference group of the class has a negative impact on the attitudes of technically gifted schoolchildren. In this respect, the purpose of the study is to study the influence of school technopark quantum on the change in the socialization of schoolchildren. The authors analyzed the psychological and pedagogical concepts of personality socialization in modern society and the associated transformation of the pedagogical process, considered the ideas of phenomenological pedagogy in the application to the activities of school technoparks, and also directly analyzed the results of their pilot pedagogical experiment to compare the social attitudes of experimental and control groups of schoolchildren. Definite data have been obtained that studying in the technopark's quantum leads to a fundamental change in the value attitudes of technically gifted schoolchildren.

The article is intended for teachers, psychologists and sociologists dealing with the issues of giftedness and the related problem of socialization of the future engineering elite of the country.

Введение. Школьный технопарк, организованный при техническом вузе – особая форма дополнительного предпрофессионального образования школьников, проявивших интерес и способности к инженерной деятельности. Особенность этого контингента – одарённость в области точных наук и в связи с этим (вторая сторона медали) социальная отрешённость от интересов основного школьного коллектива, отсутствие полной идентичности с ним. Таким подросткам «бывает трудно ладить со своими сверстниками» [2].

Данное противоречие позволяет построить гипотезу исследования: если технически одарённые школьники (цвет нации), характеризующиеся высокой познавательной активностью, не могут реализовать свои способности в обычном школьном коллективе, то, базируясь на принципах феноменологической педагогики, необходимо параллельно с основным учебным коллективом создать новый, творческий под эгидой технопарка. Этот коллектив позволит активизировать рефлексивную деятельность личности, создаст возможность анализа и оценки творческих коллективных достижений, атмосферу сотрудничества на основе взаимоуважения, высокой оценки роли технического творчества, нравственной социальной ответственности внутри малой школы-семьи.

Цель исследования – описать образовательную и воспитательную деятельность школьного технопарка при инженерном вузе с позиций феноменологической педагогики.

Задачи исследования: 1) описать особенности социального взаимодействия в технопарке, 2) выявить в качестве социальной нормы отход участников квантовых (кружков) от стереотипности мышления основного контингента школьников, 3) описать этот отход не как нарушение социальной нормы и возрастной идентичности, а как формирование

новой социальной нормы, 4) проанализировать истоки позитивного девиантного поведения у одарённых детей и в качестве профилактики этого поведения ввести их в референтные группы, организованные на педагогической площадке технопарка.

Материалы и методы исследования. Методы исследования: наблюдение за процессом обучения в квантовых технопарка и в общеобразовательной школе, анализ познавательных потребностей одарённых школьников, пилотный педагогический констатирующий эксперимент.

Поставленные цели и задачи, разработанная гипотеза требуют введения психолого-педагогической системы терминов.

Идея раннего выявления одарённых детей и особого подхода к их образованию и воспитанию не нова. Она восходит к концепциям социальной и феноменологической педагогических парадигм, к концепции ценностного воспитания, в центре внимания которых находится вопрос о том, как социальное окружение влияет на формирование личности в процессе обучения. Непосредственно феноменологическая педагогика реализует идею сотрудничества в узком кругу единомышленников, создание своеобразной школы-семьи из людей, близких по духу и способных к познанию и самопознанию [10]. При таком подходе различаются так называемые школа-семья и школа-фабрика. Первая ориентирована на получение уникальных личностей, вторая – на типовой, идентичный, удобный для использования продукт-результат обучения. Создавалась феноменологическая педагогика в целях защиты личности от усреднённых норм жизни урбанизированного человека, когда большой учебный коллектив вынужден развивать процессы идентификации, при которых большинство подчиняет или вытесняет меньшинство. Это проявляется в «выравнивании», нивелировании в своей среде

личностей обучающихся, в психологическом изгнании из своей среды тех, кто отклоняется в своём развитии как в сторону нарушения культурных и ценностных норм, так и в сторону их активного развития, благодаря высокой одарённости и гениальности. И то и другое отклоняющееся поведение носит название девиантного. Под девиантным нами понимается поведение, которое «может принимать как негативные, так и позитивные формы», так как в позитивном варианте оно «приводит к появлению полезных для общества новых культурных образцов» [9, с.28]. Одарённым детям, не идентичным с основным контингентом школьников, иногда грозит принятие образца поведения, связанного с уходом от реальности и погружением в технологические аддикции (компьютерные, мобильные)», в игровую созависимость [9, с.19], где проявляется их стремление получить увлекательное занятие, порою граничащее с трудоголизмом. Общество обязано использовать всё «многообразие видов деятельности, которые могут удовлетворить самые разные интересы, склонности и потребности ребёнка» [1, с.18], в том числе «возможности использования проектной деятельности», которая «способствует развитию социально позитивного опыта» [1, с.20]. По мнению психологов, школьник с позитивным девиантным поведением должен попасть в референтную среду (в которую он стремится быть принятым в качестве равноправного члена и которая значима в плане влияния на установки личности как коллективная цель и ценность) [3]. При этом школьник активизирует личностные ресурсы и получает значимое для себя общение, развивает навыки творческой работы или предпрофессиональной, при этом «референтная среда не должна идти вразрез с его системой ценностей» [5].

Таким образом, проблемы феноменологии стали актуальны в наше время в связи с разработкой вопросов позитивного девиантного поведения и с анализом форм дополнительного предпрофессионального обучения школьников, в особенности одарённых.

Ещё в XIX–XX вв. мировое педагогическое сообщество обратилось к проблемам наследственности и социализации. Так, ребёнок, как и любое биологическое существо, обладая врождённой способностью приспособления к окружающей среде – природной рефлексией, подвергается воспитательному воздействию коллектива. Можно, грубо говоря, создать нужное направление развития детско-юношескому учебному коллективу, мотивированному,

например, стремлением к техническому творчеству. Действительно, став взрослым, человек сам находит тот коллектив, в котором ему комфортно продолжать своё интеллектуальное и нравственное совершенствование, сбрасывает план жизни, составленный в детстве. Установки, полученные в детстве, оказывают определённое влияние не только на дальнейшую личную жизнь конкретного человека, но и на всё поколение, к которому относится этот одарённый человек, а в ряде случаев даже на политико-экономическое развитие его страны. Такие суждения породили становление мировых концепций гуманистической психологии и педагогики, заявивших в качестве своей основной цели формирование людей, способных к гуманным переменам в обществе.

Одарённость – качество психики, «внутренние предпосылки... выдающихся достижений в том или ином виде деятельности» [8]. Поэтому для одарённых школьников создают особые условия, опираясь при этом на достижения таких наук, как психология творчества, педагогика творчества, феноменологическая педагогика. Под влиянием положений этих наук учебное заведение сейчас рассматривается как специфическая социальная система направленных взаимодействий, результатом которой является формирование специалиста, знающего, умеющего, способного к самообучению в той области профессиональной деятельности, которая была им избрана. При этом акцент делается на моделировании разных по образовательной направленности учебных заведений основного и дополнительного образования в зависимости от целей обучающихся и принципов социального взаимодействия, в крайних точках которого (в упрощённом виде) будет находиться принцип кнута/пряника и принцип свободного выбора как моделей социального взаимодействия.

Всё это позволяет говорить об актуальности поднимаемой проблемы, о важности нахождения путей её решения.

Социальные взаимодействия между обучающими и обучающимися в школьном технопарке реализуются на основе гуманистического принципа свободного выбора в связи с тем, что обучающиеся мотивированы устойчивым в какой-то мере интересом к научно-технической и исследовательской деятельности. Поэтому технопарк можно отнести к школе-семье, к обществу открытого типа, где нет принуждения, обучающиеся могут свободно перемещаться между кружками-квантумами для

максимального выявления направленности своего дальнейшего творческого жизненного пути. Такое перемещение в теории стратификации носит название социальной мобильности – свободного перехода из одной страты в другую при наличии чётко обозначенной цели и обязательного приложения усилий, позволяющих эту цель достигнуть. В современной педагогике самым надёжным социальным «эскалатором» считается следующий путь: образование – профессиональная / научная карьера. Этот путь максимально реализуется в технопарке как в обществе открытого типа. И данная идея напрямую заимствована из феноменологической педагогики: обучающийся должен безболезненно вписаться в общественные структуры, потому что его подготовка осуществлялась с учётом вхождения в определённую общественную среду, в данном случае научно-исследовательскую структуру общества, наиболее открытую для саморазвития.

В ходе социального взаимодействия в технопарке обучающимися заимствуется модель общения, свойственная обществу открытого типа, «моделируется» тем самым уникальная, самодостаточная личность, способная порождать идеи, формируются знаниево-ценностные характеристики личности. Поэтому следует говорить о формировании в технопарке социальной предпрофессиональной компетенции у личности, уникальной в своём роде, способной со временем возглавить важное технико-экономическое направление развития своего национального социума.

Под социальной компетенцией понимается ведущий фактор социализации личности [3], система социальных, эмоциональных и ценностных установок личности. Социальная предпрофессиональная компетенция, сформированная в технопарке, будет несколько иной, чем полученная в реальных жизненных условиях, где трудно попасть в общество открытого типа, но она позволит успешно влиться в вузовский учебный коллектив, реализующий в большинстве своём принципы общества открытого типа и поощряющий переход из одной учебной страты (референтной группы) в другую в ходе предпрофессиональной подготовки.

Результаты исследования. Выявление личностных ресурсов и реализация творческого самовыражения, участие в проектной технической деятельности должны были отразиться на изменении самомнения школьников, посещавших Региональный школьный технопарк при Кубанском государственном технологическом университете

в течение двух лет, а также в направленности их дальнейшей учебной и трудовой деятельности, в отнесении себя к референтной группе. В связи с этим в сентябре 2020 г. и в мае 2022 г. нами было проведено тестирование 44 школьников лицея № 48 г. Краснодара (сентябрь 2020 г. и май 2022 г. соответственно). Тестирование проходило в рамках пилотного констатирующего педагогического эксперимента. Оно выявило чёткую картину, характеризующую изменения в области пристрастий школьников, занимавшихся в кванторах технопарка (экспериментальная группа – 22 человека) и не проходивших дополнительного обучения (контрольная группа), также состоящая из 22 человек, отобранных с условием равенства участникам экспериментальной группы по начальным тестовым показателям.

Школьникам предъявлялся специально разработанный вопросный ряд на предэкспериментальном, промежуточном (конец 10 класса) и итоговом уровне (конец 11 класса). Вопросы касались их личных взглядов, пристрастий, оценки ближайшего окружения (семьи и школьного коллектива). Ответы показали, что у школьников, посещающих технопарк, происходит последовательная переоценка ценностей, причём, изменение самооценки проходит параллельно с переоценкой жизненных установок членов семьи. Так, к концу 10 класса члены экспериментальной группы видят себя более интеллигентными, более творческими людьми, чем членов своей семьи, а в конце 11 класса они превыше всего у своих домочадцев ставят стремление к творческому труду. И здесь мы наблюдаем также процесс социализации, который проявляется в трансформации опыта предшествующих поколений» [4, с.14]. Таким образом, изменение ценностных установок, приобретённое в учебном творческом коллективе, постепенно становится социальной нормой и распространяется не только на этот коллектив, но и на всё окружение школьников.

Ещё более значимые показатели нами получены при сравнении ответов школьников экспериментальной и контрольной групп на предэкспериментальном и итоговом экспериментальном срезах.

Экспериментальная группа к концу двухгодичного обучения в технопарке по сравнению с предэкспериментальным срезом продемонстрировала увлечение инженерным творчеством в отношении 0x5, а контрольная группа – 0x1, см. рисунок 1. Показатель желания получить личную прибыль от своей деятельности

уменьшился в экспериментальной группе и составил отношение 3х2, а в контрольной группе этот показатель значительно увеличился и составил отношение 3х11, см. рисунок 2. Это говорит об уходе от идентичности с начальной (школьной) референтной группой и об организации новой референтной группы, о

формировании у неё новой социальной предпрофессиональной компетенции.

В помещённых ниже гистограммах приняты следующие инициальные обозначения: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, НС – начальный срез, ИС – итоговый срез.

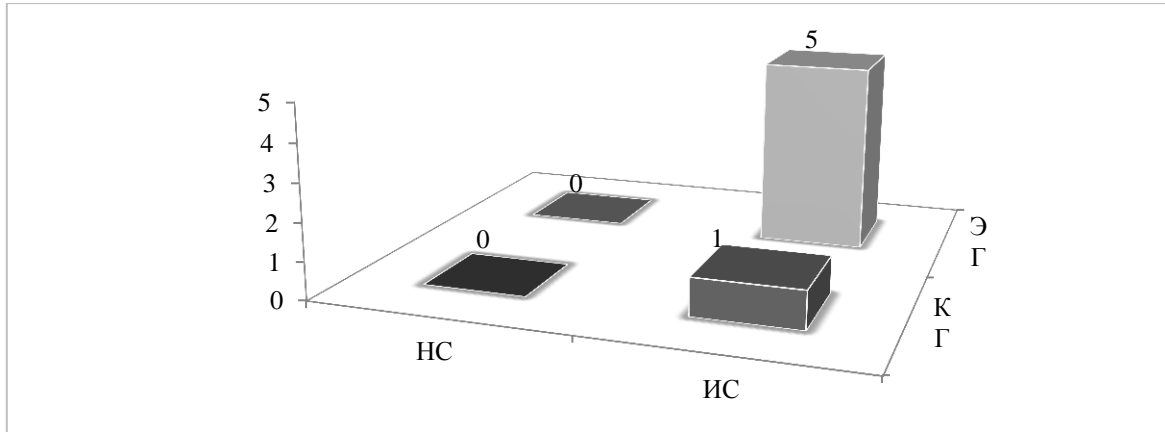


Рисунок 1. – Гистограмма ответов на вопрос: «Собираюсь ли я добиться успехов в инженерном творчестве?»

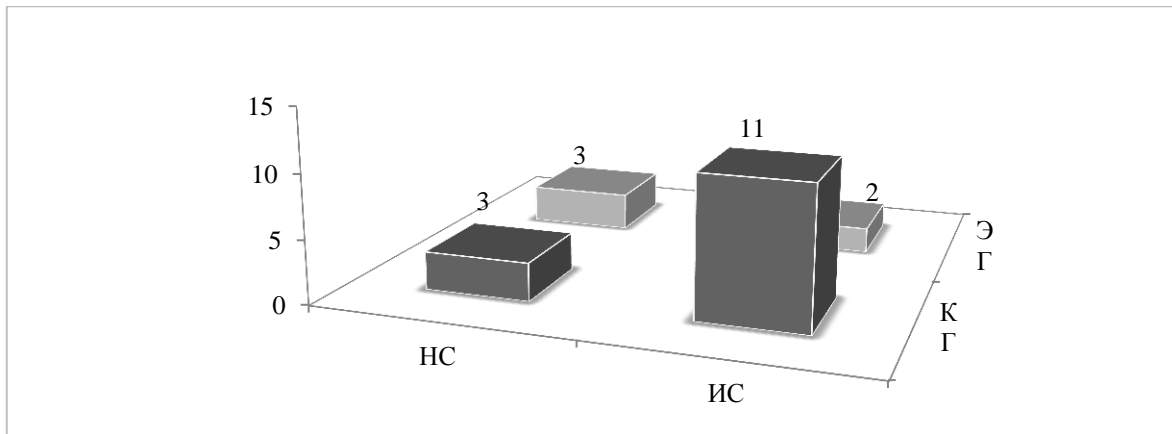


Рисунок 2. – Гистограмма ответов на вопрос: «Собираюсь ли я добиться успехов в получении максимальной прибыли от бизнеса, которым буду заниматься?»

Рисунки №1 и №2 позволяют сделать вывод, что в контрольной группе увеличивается направленность к стяжательству, к ограничению деятельности личными интересами, в то время как экспериментальная группа видит в будущем служение не личной выгоде, а всеобщему развитию, для неё важно инженерное преобразование мира, т.е. служение обществу на инженерном поприще.

Социализация, как известно, осуществляется в целях передачи общенародных ценностей, идеалов, общественных норм поведения [7, с.110], а также форм деловых межличностных отношений. Для этого нужна группа, реализующая гуманистическое культурное наследие в своей непосредственно совершаемой

деятельности, трудовой, учебной. Такая референтная группа даёт возможность школьнику освоить новую социальную роль (в данном случае роль учёного-исследователя, инженера-изобретателя), а затем «присвоить» эту социальную роль и утвердиться в ней, в чём проявляется принцип непрерывности социализации.

Поступление в технический вуз после занятий в технопарке позволяет школьникам не просто быстро влиться в новый коллектив, а самим создать его, быть не на правах тех, кто только начал осваивать в нём роли, а на правах вводящих и утверждающих новые социальные отношения. В этом как раз и заключается трансформация педагогического процесса в вузе, идущая как бы

«снизу»; её обеспечивают группы студентов, прошедших предварительный социальный тренинг одновременно с тренингом техническим, знакомящим со специальностью. Новый, подготовленный с учётом социальной компетенции контингент студентов, пришедших из технопарков, прекрасно осознаёт отсроченные задачи обучения, нацелен на овладение знаниями и на их практическую реализацию, способен заразить других тягой к знаниям и организовать вокруг себя творческий коллектив [6].

Педагогическая трансформация образовательного процесса заключается не только в его цифровизации, внедрении новых технологий обучения, но и в изменении ценностных установок личности как результата социализации. Эту трансформацию следует проводить на уровне предвузовской подготовки, в малых творческих группах-лабораториях.

Наши статистические исследования позволяют сделать вывод, что именно дополнительное техническое образование дало возможность изменить ценностные установки экспериментальной группы. На предэкспериментальном срезе идентичность двух групп (экспериментальной и контрольной) определялась по двум параметрам: школьники не собирались добиваться успехов в инженерном творчестве (нулевой показатель в обеих группах), что представлено на рисунке № 1, и планировали достичь успехов в бизнесе (набрано 3 единицы измерения в обеих группах), что представлено на рисунке № 2. Изначально понять, что пришедшие в технопарк школьники относятся к иной референтной группе, не идентичны своим сверстниками по интересам, позволил их личностный выбор: получить дополнительное предпрофессиональное образование в стенах технопарка. Этот выбор позволил за два года сформировать у экспериментальной группы иную социальную компетентность, сделать её устойчивой за счёт участия школьников в референтной группе. Полученные данные демонстрируют развитие, движение процессов социализации как «совокупность процессов приспособления (адаптации) к социальной среде и обособления (автономизации) от неё» [4, с.16]. В результате занятий в квантумах (автономизации) технически одарённые школьники экспериментальной группы приобрели психологическую защищённость за счёт нового социального окружения технопарка от влияния других референтных групп, стали ориентированы на техническое творчество, могут противостоять цифровой аддикции, игровой- и интернет-зависимости, влиянию рекламы,

навязывающей потребительское отношение к жизни. Раньше они получали ценностное подкрепление от основной референтной группы, которая их адаптировала, но изменение норм социального поведения в технопарке позволило им обрести иную социальную компетентность, уверенно нацелиться на значимые жизненные рубежи, обладая уже «нормативно-поведенческой стабильностью» [4, с.14].

Заключение. Таким образом, идеи феноменологической педагогики, принципы сотрудничества в узком кругу единомышленников, создание своеобразной школы-семьи из обучающихся, проявивших желание стать деятелями науки, позволили выделить из массы школьников референтную группу и сформировать под эгидой квантумов школьного технопарка у её участников значимые для общества социальные компетенции. Проведённое пилотное исследование имеет теоретическую и практическую значимость. Выполнены теоретические исследования в области соотношения фактора одарённости школьников с проявлением ими позитивного девиантно поведения в школьном коллективе. Выдвинута гипотеза о том, что одарённым школьникам должна быть предложена референтная группа, которая под эгидой школьного технопарка реализует идею сотрудничества в узком кругу единомышленников, объединив одарённых детей со склонностью к техническому творчеству.

Практическая значимость исследования заключается в получении статистических данных о том, что в экспериментальной группе после двух лет занятий в технопарке увлечённость инженерным творчеством составила отношение 0х5; школьники повысили самооценку, а также произошла переоценка достижений ближайшего окружения в сторону уважительного отношения к творческому труду инженера.

Всё это позволяет говорить о том, что педагогическая трансформация образовательного процесса во многом зависит от специально организованной в системе дополнительного образования социализацией школьников.

Широкое внедрение результатов исследования будет возможно только после завершения этапа широкого педагогического эксперимента, в котором будет участвовать большое количество школ, а результаты обучающихся будут проанализированы и дифференцированы с учётом посещения ими различных квантумов школьного технопарка. Но проведённые пилотные исследования уже позволяют говорить об актуальности проблемы

социализации одарённых детей, об инновационных направлениях её решения, о

диссертабельности исследований, связанных с системой непрерывного образования.

Литература:

1. Беганцова И.С., Калинина Т.В. Возможности проектной деятельности в профилактике девиантного поведения детей и молодежи: сб. статей / И.С. Беганцова, Т.В. Калинина // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии / Материалы междунар. научно-практич. конференции, 8-10 октября 2019 года. - Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. - С. 18–20.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс] / В.С. Безрукова. - Екатеринбург: Деловая книга. - 2000. - 937 с. – Режим доступа: <https://didacts.ru/slovari/osnovy-duhovnoi-kultury-enciklopedicheskii-slovar-pedagoga.html>
3. Деловая игра «Психологическая безопасность образовательной среды в рамках ФГОС ДО» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/delovaya-igra-psihologicheskaya-bezopasnost-obrazovatelnoy-sredi-v-ramkah-fgos-do-3720128.html>
4. Дорошенко О.М. Понятие социализации личности: факторы, механизмы, этапы [Электронный ресурс] / О.М. Дорошенко // Психология и педагогика служебной деятельности. - 2020. - № 1(5). - С. 12–16. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-sotsializatsii-lichnosti-factory-mehanizmy-etapy>
5. Иванова Н.С. Формы работы с подростками с девиантным поведением [Электронный ресурс] / Н.С. Иванова // Образовательная социальная сеть nsportal.ru.

- 2020. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/vuz/sotsiologicheskije-nauki/library/2020/06/21/formy-raboty-s-podrostkami-s-deviantnym-povedeniem>
6. Красношлыкова, О.Г., Кошевая, О.Г. Понятие «социальная компетенция» как научная категория [Электронный ресурс] / О.Г. Красношлыкова, О.Г. Кошевая // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2019. - № 3(35). – С. 20-26. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-sotsialnaya-kompetentsiya-kak-nauchnaya-kategoriya>
7. Мухаметзянов И.Ш. Социальные последствия информатизации образования [Электронный ресурс] / И.Ш. Мухаметзянов // Казанский педагогический журнал. - 2011. - № 3. - С. 109–116. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-posledstviya-informatizatsii-obrazovaniya/viewer>
8. Социально-педагогический словарь [Электронный ресурс] / М.Н. Бурмистрова, Л.Л. Васильева, Л.Ю. Петрова [и др.]. - Саратов: Изд-во Саратовск. гос. ун-та, 2016. – Режим доступа: <https://didacts.ru/slovari/socialno-pedagogicheskii-slovar-2016-g.html>
9. Узеиров А.А. Девиантные формы поведения личности: учебно-методическое пособие / А.А. Узеиров. - Ростов Н/Д: Изд-во РостГМУ, 2017. - 30 с.
10. Феноменологическая педагогика [Электронный ресурс] // История педагогики и образования. – Режим доступа: https://studme.org/72442/pedagogika/fenomenologicheskaya_pedagogika

References:

1. Begantsova I.S., Kalinina T.V. Possibilities of project activities in the prevention of deviant behavior of children and youth: Collection of articles / I.S. Begantsova, T.V. Kalinina // Prevention of deviant behavior of children and youth: regional models and technologies / Proceedings of the international, scientific and practical conference, October 8-10, 2019. - Simferopol: IT "ARIAL", 2019. - S. 18–20.
2. Bezrukova V.S. Foundations of spiritual culture (encyclopedic dictionary of a teacher) [Electronic resource] / V.S. Bezrukova. - Ekaterinburg: Business book. - 2000. - 937 p. – Access mode: <https://didacts.ru/slovari/osnovy-duhovnoi-kultury-enciklopedicheskii-slovar-pedagoga.html>
3. Business game "Psychological safety of the educational environment within the framework of FSES AE" [Electronic resource]. – Access mode: <https://infourok.ru/delovaya-igra-psihologicheskaya-bezopasnost-obrazovatelnoy-sredi-v-ramkah-fgos-do-3720128.html>
4. Doroshenko O.M. The concept of personality socialization: factors, mechanisms, stages [Electronic resource] / O.M. Doroshenko // Psychology and Pedagogy of service activities. - 2020. - № 1(5). - S. 12–16. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-sotsializatsii-lichnosti-factory-mehanizmy-etapy>

5. Ivanova N.S. Forms of work with adolescents with deviant behavior [Electronic resource] / N.S. Ivanova // Educational social network nsportal.ru. - 2020. - Access mode: <https://nsportal.ru/vuz/sotsiologicheskije-nauki/library/2020/06/21/formy-raboty-s-podrostkami-s-deviantnym-povedeniem>
6. Krasnoslykova, O.G., Koshevaya, O.G. The concept of "social competence" as a scientific category [Electronic resource] / O.G. Krasnoslykova, O.G. Koshevaya // Vocational education in Russia and abroad. - 2019. - № 3(35). - S. 20-26. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-sotsialnaya-kompetentsiya-kak-nauchnaya-kategoriya>
7. Mukhametzyanov I.Sh. Social consequences of informatization of education [Electronic resource] / I.Sh. Mukhametzyanov // Kazan Pedagogical Journal. - 2011. - № 3. - S. 109–116. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-posledstviya-informatizatsii-obrazovaniya/viewer>
8. Socio-pedagogical dictionary [Electronic resource] / M.N. Burmistrova, L.L. Vasilyeva, L.Yu. Petrova [i dr.]. - Saratov: Publishing House Saratovsk. state. un-ta, 2016. - Access mode: <https://didacts.ru/slovari/socialno-pedagogicheskii-slovar-2016-g.html>

9. Uzeirov A.A. Deviant forms of personality behavior: manual / A.A. Uzeirov. - Rostov N / D: RostGMU Publishing House, 2017. - 30 p.

10. Phenomenological pedagogy [Electronic resource] // History of pedagogy and education. – Access mode: https://studme.org/72442/pedagogika/fenomenologicheskaya_pedagogika

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (13.00.08 – Теория и методика профессионального образования)

Сведения об авторах:

Шапошникова Татьяна Леонидовна (г. Краснодар, Россия), доктор педагогических наук, профессор, директор Регионального школьного технопарка «Квант Кубань-КубГТУ», зав. кафедрой физики, Кубанский государственный технологический университет, e-mail: shtale@yandex.ru

Гордиенко Ольга Антоновна (г. Краснодар, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, Кубанский государственный технологический университет, e-mail: gordienko-olga@yandex.ru

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

Мизенко Елена Николаевна (г. Краснодар, Россия), аспирант кафедры физики, Кубанский государственный технологический университет, директор лицея №48 г. Краснодара, e-mail: men2010ua@gmail.com



УДК 371

Трансакционно-секторный подход при организации проектно-исследовательской деятельности лицея (на примере реализации проекта «ЭКОСПУТНИК»)

Transaction and sector approach in the organization of research activities of the lyceum (based on the example of the implementation of the project "ECOSPUTNIK")

Кулаева О.А., Самарский государственный социально-педагогический университет, Лицей №1 «Спутник», *Olga-kulaeva@mail.ru*

Севастьянова Е.С., Лицей №1 «Спутник», *super.siba2015@yandex.ru*

Урсул Н.С., Лицей №1 «Спутник», *natali_ursul@li.ru*

Kulaeva O., Samara State University of Social Sciences and Educacion, Liceum №1 «Sputnik», *Olga-kulaeva@mail.ru*

Sevastyanova E., Liceum №1 «Sputnik», *super.siba2015@yandex.ru*

Ursul N., Liceum №1 «Sputnik», *natali_ursul@li.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.020

Ключевые слова: трансакционно-секторный подход, проектно-исследовательская деятельность, сектор общего образования, научный сектор, социальный сектор, государственный сектор, трансакция (взаимодействие).

Keywords: transaction sector approach, project-research activities, general education sector, scientific sector, social sector, state sector, transaction (interaction).

Аннотация. Статья посвящена трансакционно-секторному подходу при организации проектно-исследовательской деятельности в лицее. Цель статьи – показать взаимодействие (трансакцию) разнонаправленных секторов (общеобразовательный, научный, социальный, государственный) при реализации проектно-исследовательской деятельности. По мнению авторов, необходимо создавать научно-исследовательские коллективы из представителей секторов общего образования, научного, социального и государственного. Приводятся признаки предложенного подхода. Взаимодействие (трансакция) секторов различной направленности приведет к успешным результатам в проектно-исследовательской деятельности. В статье рассмотрено взаимодействие (трансакция) общеобразовательного, социального, научного секторов. Субъектами общеобразовательного сектора выступили учащиеся и учителя лицея, субъекты научного сектора – преподаватели вуза, субъекты социального – сотрудники некоммерческих организаций. Авторы подробно описывают проект «ЭКОСПУТНИК»: появление идеи и создание учителями мотивационной среды для учащихся; трансакция с вузами и некоммерческими организациями; проведение лабораторных опытов; коммерциализация результатов; трансляция опыта проекта через олимпиады, конференции.

Abstract. The article is devoted to a transaction-sector approach in organizing research activities at the Lyceum. The purpose of the article is to show the interaction (transaction) of sectors (general education, scientific, social, state) in the implementation of project-research activities. According to the authors' opinion, it is necessary to create research teams from representatives of the sectors of general education, scientific, social and state. Signs of the proposed approach are given. Interaction (transaction) of sectors of various directions will lead to successful results in research activities. The article considers the interaction (transaction) of the general education, social, scientific sectors. Subjects of the general education sector were students and teachers of the lyceum, subjects of the scientific sector - professors of the university, subjects of the social sector - employees of non-profit organizations. The authors describe in detail the project "ECOSPUTNIK": the emergence of an idea and the creation by teachers of a motivational environment for students; transaction with universities and non-profit organizations; conducting laboratory experiments; commercialization of results; broadcasting the project experience through Olympiads, conferences.

Введение. В современном мире существует необходимость формирования члена общества готового к решению и выполнению аналитических заданий; к анализу предшествующего опыта и выжимки необходимых, значимых результатов, достигнутых предыдущими поколениями исследователей и изобретателей, умения нестандартно решать задачи [1].

В решении задач, а непосредственно в обучении этому решению необходимы ряд условий. Основными являются, во-первых, среда образовательной организации. Возможность постановки и решения задач, постановки эксперимента, техническое оснащение, учебный

график, спланированность внеурочной и практической деятельности учащихся. Во-вторых, социум образовательной организации и домашние условия. Уже неоднократно [2] было доказано, что взаимодействие, см. рисунок 1, влечет за собой создание комфортного социума и, как следствие, благоприятной среды не только в образовательной организации, но и дома у учащегося. Где сам ученик является центром образовательного процесса, учитель является наставником и научным руководителем, а родители (законные представители) выполняют функцию поддерживающую, вдохновляющую ребенка и принимают участие в проекте минимально.

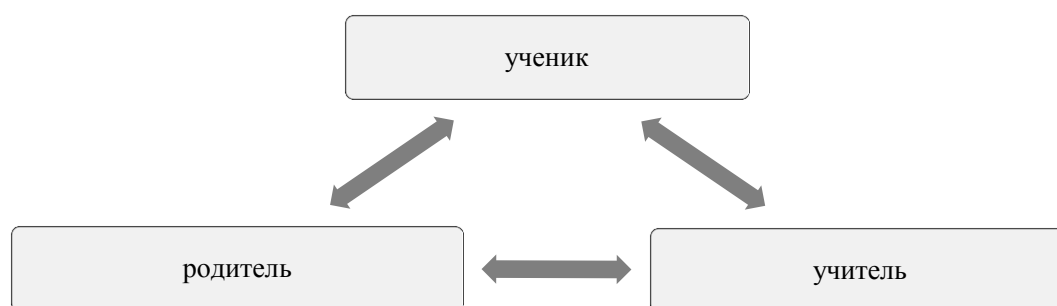


Рисунок 1. – Проектный коллектив

Анализируя работы ряда авторов А.В. Леонтович, М.А. Пинской, А.М. Михайлова, О.А. Рыдзе, О.А. Кулаевой, полагаем, на начальном этапе при формировании проектных навыков данная схема необходима. Здесь мы не говорим об исследовательских навыках, поскольку данный проект может быть краткосрочным. По времени затратности проект может выполняться за урок как минимум, с сентября по май (с учетом защиты результатов) как максимум. Выполнение такого проекта может быть индивидуальным, парным и коллективным, и результатом иметь некий продукт [2-4]. Данный проект будет являться разовым, другими словами, чаще всего не иметь продолжения, развития. Но он необходим в качестве первого опыта учащегося, в рамках которого будут освоены первые умения поисковой и аналитической деятельности и деятельности по созданию завершённого результата-продукта.

Желание проектно-исследовательского коллектива (с 31 августа 2021 года в обновленных ФГОС появляется термин проектно-исследовательская деятельность [5]) создать работу, проект, которая может получить развитие

в научном, исследовательском и результативном направлениях, требует его формирование по рисунку 2, где ученик также является центром образовательного процесса, учитель выступает как тьютор, наставник и контролирующий, курирующий орган, научный руководитель – это представитель профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения, ученый, который предлагает тему исследования, обозначает этапы работы над исследовательским материалом. Научный руководитель, с одной стороны, представляет собой идеолога научного исследования для ученика и учителя, а, с другой стороны, мотивирующей и вдохновляющей силой для ученика, поскольку общение с живым ученым не может не произвести положительного впечатления на юного исследователя [6].

Именно в данном коллективе начинает формироваться исследовательский навык. Увлечение научно-исследовательской деятельностью помогает учащемуся развивать логические, аналитические навыки, навыки самоконтроля, уверенности, тайм-менеджмента, ответственности.



Рисунок 2. – Научно-исследовательский коллектив

Методология исследования. Исходя из опыта курирования организации проектно-исследовательской деятельности учащихся мы можем сделать вывод, что несмотря на то, что коллективы, созданные по рисунку 1, количеством превышают коллективы, созданные по рисунку 2, (в проектную деятельность включены 80% учащихся лица и 90% учителей из них по рисунку 2 работают 15% учащихся и 5% учителей) на более высокий (всероссийский и международный) уровень в большинстве выходят работы, созданные при научном сопровождении преподавателя высшего учебного заведения.

Различное территориальное нахождение участников (лицей: ученик, учитель; вуз: научный руководитель) [7;8] их различные сектора образовательного пространства приводят к наибольшему успеху развития личности юного исследователя, а также сформированности его исследовательских навыков.

Имея опыт работы по организации исследовательской деятельности «лицей ↔ вуз», мы решили расширить предполагаемые возможности формирования проектно-исследовательских навыков при территориально-секторном сотрудничестве не только с образовательными организациями или с сектором образования, но и некоммерческими организациями (далее – НКО), это сектор волонтерской, просветительской и спортивной направленности.

В нашей работе мы предлагаем рассмотреть реализацию транзакционно-секторного подхода в образовании. Относительно социальных наук термины «транзакция» и «сектор» наиболее распространены в экономической сфере.

И.Ш. Хасанов, Т.М. Хабибуллин понимают «под транзакционно-секторным подходом ... взаимодействия и взаимосвязи важных секторов национальной и региональной экономики страны» [9].

Анализируя теорию, которую развивают в своих трудах И. Ш. Хасанов, Т.М. Хабибуллин,

выявлено, что «транзакция» происходит от латинского слова «transactio», что означает взаимодействие, прежде всего, в экономике это взаимосвязь экономических секторов. В условиях глобализации – между финансовым сектором и остальными секторами экономики [9].

Адаптируя экономический транзакционно-секторный подход к педагогической теории, в первую очередь, обратимся к терминам. Полагаем, что многие механизмы взаимоотношений (транзакций) функционируют и могут быть успешно использованы при описании решения задач в сфере образования.

Так Большая российская энциклопедия дает следующее определение сектору – «часть ... системы, в которую входят отрасли, имеющие сходные общие характеристики, ... цели, характер функционирования» [10].

Мы полагаем, что можем подразделить систему образования на секторы: общеобразовательный, высшего образования, дополнительного образования и пр. Универсальные признаки общеобразовательного сектора: 1) элемент системы, часть целого (часть образовательной системы); 2) субъекты и объекты объединены на основании определенного признака, параметра; 3) среда (реализация образовательного процесса во взаимодействии (транзакции) школа – ученик – родитель; 4) территориальная локация.

Считаем, что транзакционно-секторный подход можно рассматривать как системно-деятельностный. Поскольку основные его принципы следующие, во-первых, принцип деятельности, как и в нашем понимании ученики сами добывают знания, выполняя теоретический и лабораторный практикум. Во-вторых, принцип непрерывности. На каждом этапе проектно-исследовательской деятельности ученик получает необходимые знания (от представителей разных секторов: учителя, преподавателя вуза и пр.) в соответствии со своими возрастными особенностями. В-третьих, принцип целостности.

Ученик осознает, что результаты его работы могут быть интересны не только образовательному сектору, но и секторам бизнеса и НКО. В-четвертых, принцип минимакса. Благодаря трансакции лица, вуза, НКО наши учащиеся получают возможность освоить содержание образования на максимальном для них уровне. В-пятых, принцип психологической комфортности. Работая над проектом вместе с учеником, учитель может повлиять на снижение стрессообразующего фактора (может возникать при трансакции с представителями научного и социального секторов). В-шестых, принцип вариативности. Взаимодействуя с представителями разных секторов у учащихся формируются навыки к системным знаниями ответственности за принятия решения. В-седьмых, принцип творчества. Умение творчески решать задачи, смотреть на проблему под двумя и более углами зрения помогает учащемуся успешнее осуществлять трансакцию в исследовательском коллективе.

С точки зрения организации взаимодействия (трансакции) секторов, которое обеспечивает эффективность и результативность сектора общего образования, мы будем опираться, с одной стороны, на модель тройной спирали Г. Ицковица (тесное взаимодействие университета, бизнеса и государства) [11], а, с другой стороны, на спираль Маслоу-Бусыгина [12]. Модель тройной спирали не просто направляет в нужное русло сотрудничество между тремя основными институциональными игроками, она представляет собой модель пространства. Речь идет о пространстве инноваций, согласия и знаний [11]. В модель тройной спирали мы вносим изменения. Наша модель будет состоять из четырех спиралей: 1) общеобразовательный сектор; 2) научный сектор (вузы, научные лаборатории и пр.); 3) сектор социальных организаций (НКО, бизнес организации и пр.); 4) государственный сектор (органы власти, которые связаны с организацией, реализацией и контролем образовательной деятельности. Эти 4 спирали могут взаимодействовать при реализации проектно-исследовательской деятельности как все вместе, так и различными трансакциями: 1+2, 1+3, 1+4, 1+2+3, 1+2+4, 1+3+4. Поскольку наше исследование акцентированно на трансакции общеобразовательного сектора с другими секторами, во всех комбинациях взаимодействия

секторов сектор общего образования присутствует.

Помещая наши четыре спирали в спираль Маслоу-Бусыгина, говорим об убедительном доказательстве того, что уровень экологической подготовки личности является своего рода панацеей в решении жизненно-важных проблем не только конкретного индивида, но и всего человечества [12]. В нашем случае это – удовлетворенность, успешность юного исследователя и субъектов каждого сектора, участвующего во взаимодействии (трансакции): сектор общего образования получает успешного учащегося; научный сектор – подготовленного к научной деятельности абитуриента; сектор социальных организаций – возможного/вероятного будущего сотрудника; государственный сектор – в зависимости от органа власти: органы власти, отвечающие за качество образования, – успешного учащегося, органы власти, курирующие научные разработки, – возможного/ вероятного будущего сотрудника/изобретателя.

Результаты исследования. Лицей «Спутник» осуществляет образовательную деятельность с 2015 года. С 2016 года проектно-исследовательская деятельность стала одним из важных учебных направлений. Мы сравним уровень заинтересованности учащихся, родителей и учителей в реализации проектно-исследовательской деятельности. В 2018 году было опрошено 147 респондентов (из которых 82 учащихся, 35 родителей, 30 учителей). Значимость данного вида деятельности понимали и поддерживали – 47% респондентов; с необходимостью вовлечения максимального количества учащихся согласились – 40%; понимание трудоемкости проектно-исследовательской деятельности осознавали 60%; выразили мнение о недостаточной консультативной базы, применения результатов на практике – 82%. Если мы сравним опрос, проведенный в 2021 году, то увидим изменения во многих показателях. В 2021 году участниками опроса стали 354 учащихся, 112 родителей, 75 учителей, см. рисунок 3. Произошло увеличение в показателях значимости деятельности, важности вовлечения большинства учащихся, понимании трудоемкости и резкое понижении показателя «недостаток консультативной базы».

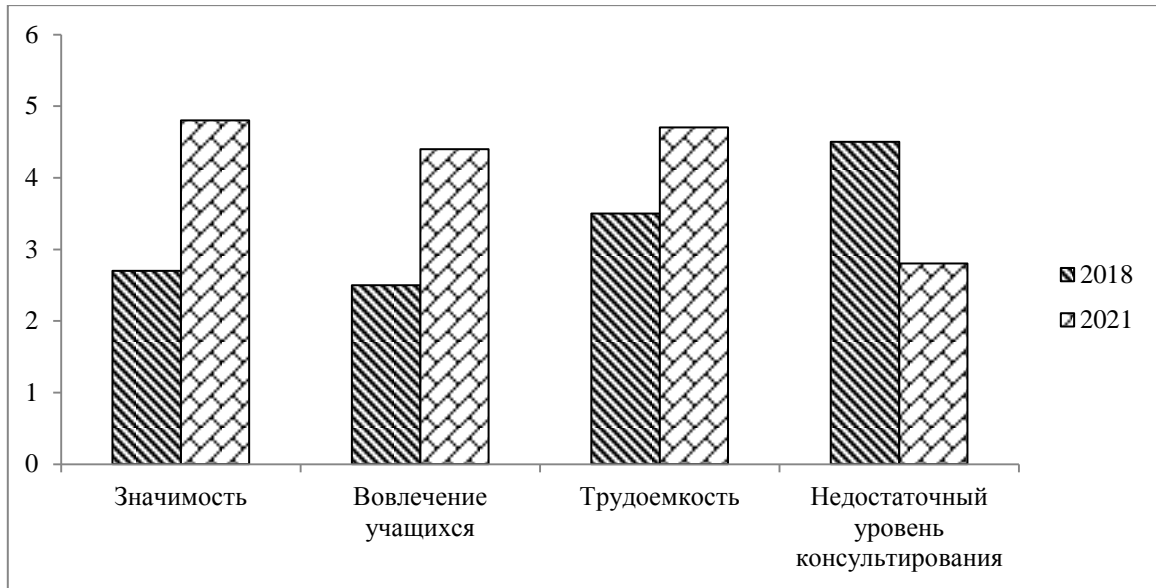


Рисунок 3. – Результаты опроса респондентов по основным критериям проектно-исследовательской деятельности

На основе взаимодействия (транзакции) Лицея №1 «Спутник» и НКО был создан проект «ЭКОСПУТНИК» в 2019 году, см. рисунок 4. Становление проекта «ЭКОСПУТНИК» происходило поэтапно. Учителями лицея организовывались ключевые мероприятия экологической направленности: организация

раздельного сбора мусора (макулатуры, батареек, пластика); проведение акции: «Кормушки для пернатых друзей», «Лицейский гектар»; посещение экофермы; проведение экоуроков и экофестиваля; проведение экологических мастер-классов: по раздельному сбору мусора, поделки из вторсырья.

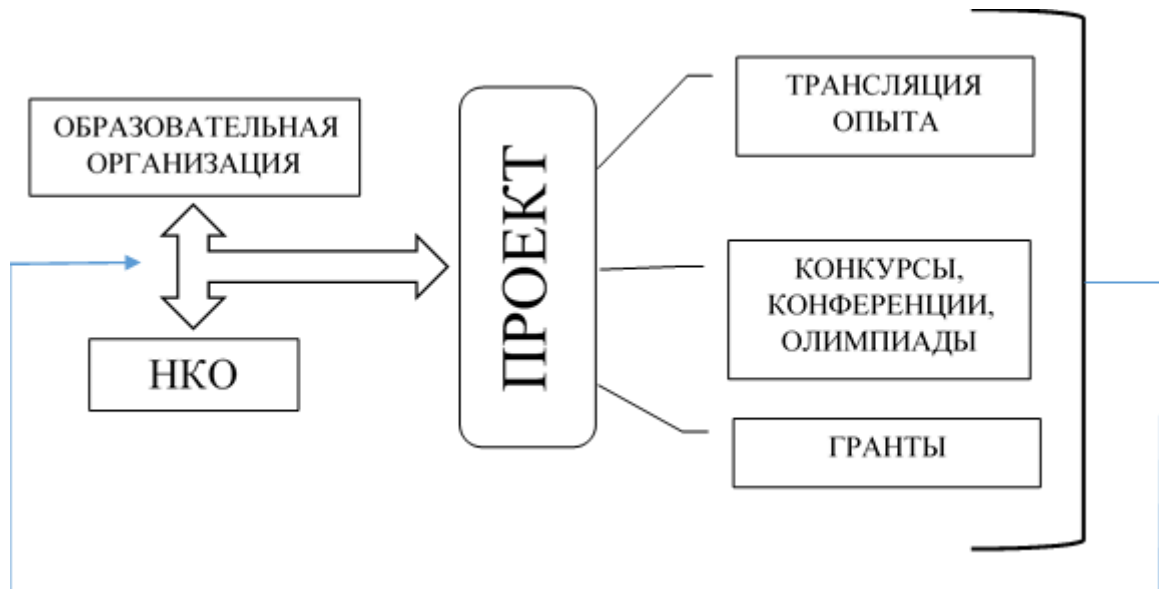


Рисунок 4. – Транзакционно-секторный подход при организации проектно-исследовательской деятельности ОО

Далее были привлечены НКО: Поволжская Ассоциация территориального и экологического развития «Мастер-План», Автономная некоммерческая организация «Чистые водоёмы», Автономная некоммерческая организация «Центр

социальных новаций «Каскад-Гео», некоммерческое партнерство «Спортивно-туристический клуб «ВелоСамара», Экологическое объединение «КолСовет».

Представители сектора НКО проводили для учащихся и учителей лицея просветительские лекции, мастер-классы, беседы, в рамках которых учащиеся и сотрудники лицея могли наблюдать как дать «вторую жизнь» старой одежде, утилизировать неработающую технику и многое другое. Результатом данных занятий стало взаимодействие (транзакция) проектно-исследовательского коллектива лицея с представителями некоммерческих организаций. Первые исследования дали возможность участия команды проекта «ЭКОСПУТНИК» в Молодежном форуме Приволжского федерального округа «iВолга», проект был признан одним из лучших. Проект был отмечен грантом, лицей получил возможность приобрести эколабораторию. Команда лицея получила заказ от коммерческой фирмы «Чистые водоемы» (о. Проран, Самарская область). Проект получил поддержку АНО «Экологический Центр Поволжья» в лице директора, кандидата биологических наук О.В. Калашниковой. Рассматривая данный опыт, мы можем говорить об успешной коммерциализации знаний и результатов исследования команды лицея.

Участниками коллектива проекта «ЭКОСПУТНИК» на первоначальном этапе стали 5 учителей и 10 учащихся Лицея №1 «Спутник». Количество людей, охваченных экологической деятельностью (в том числе участники процесса и благополучатели) на сегодняшний день составляет 865 человек.

На этом же этапе был организован велодесант на реку Самара (пос. Красная Самарка, Самарская область) при участии некоммерческого партнерства «Спортивно-туристический клуб «ВелоСамара». Участники велодесанта проводили не только экологические и химические опыты с помощью эколаборатории, но и осуществляли очистку территории реки Самарка.

Получив возможность коммерциализировать результаты своей проектно-исследовательской деятельности коллектив Лицея №1 «Спутник» с успехом транслирует полученные в результате существования проекта «ЭКОСПУТНИК» знания и умения не только жителям Самарской области (численное подтверждение см. выше), но и представлять результаты своей деятельности на всероссийском и международном уровнях, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Транзакция Лицея №1 «Спутник» с сектором НКО

Организация	Взаимодействие	Результат/ продукт
Поволжская Ассоциация территориального и экологического развития «Мастер-План»	Исследование экопрактикума на озере возле дома по адресу г. Самара ул. Большая караванная, 152Ф; 19 июня 2021 г.	Участие в фестивале, посвященном празднованию Дня молодежи в Струковском саду (г. Самара). Создание интерактивной площадки и демонстрация ряд экологических опытов для жителей Самарской области
Автономная некоммерческая организация «Чистые водоемы»	Исследование экопрактикума на острове Поджабный, река Воложка – верхняя протока Волги, Бобровый ерик; 21 июня 2021 г.	Написана учебно-исследовательская работа, представленная на Всероссийской олимпиаде школьников по экологии региональном этапе
Автономная некоммерческая организация «Центр социальных новаций «Каскад-Гео»	Исследование экопрактикума на острове Поджабный, скважины №1,2,3,4; 20 июня 2021 г.	Написана учебно-исследовательская работа, представленная на Всероссийской олимпиаде школьников по экологии региональном этапе
Некоммерческое партнерство «Спортивно-туристический клуб «ВелоСамара»	Экологический велопоход; 1–3 июля 2021	Исследование качества воды в 2-х родниках вблизи села Красная Самарка
Экологическое объединение «КолСовет»	Исследование экопрактикума на озере Леснуха по адресу г. Самара ул. 5-я просека; 19 мая 2021 г.	Написана учебно-исследовательская работа, представленная на Всероссийской олимпиаде школьников по экологии региональном этапе, участие в проекте «Большая перемена»
Экологическое объединение «КолСовет»	Акция «Лицейский гектар»; 14 октября 2019	Высажен Дубовый лес под г. Чапаевск (Самарская область)
АНО «Экологический Центр Поволжья»	Круглый стол «Актуальные экологические проблемы и их решения»	Создание нового «Экологического комитета» при НОЦ мирового уровня «Инженерия будущего»

Экологическая деятельность учреждения, включая качественные и количественные

показатели (экологические образовательные дисциплины и программы, научно-

исследовательская работа, экологическое проектирование, культурные проекты, общественные акции, организация и участие в выставках, конференциях, семинарах и пр., информационно-просветительская работа и пр.) была представлена и отмечена:

В 2021 году на выставке ВУЗПРОМЭКСПО в рамках Конгресса молодых ученых (г. Сочи) на площадке НОЦ мирового уровня «Инженерия будущего».

В рамках Международной недели науки «Сила Инженерии» коллектив Лицея (учителя и обучающиеся) был удостоен диплома лауреата премии НОЦ мирового уровня «Инженерия будущего» в номинации «Экологический десант» за подписью Губернаторов Самарской, Пензенской, Тамбовской областей и Глав Республики Мордовия, Чувашской Республики.

Поскольку в данной работе мы рассматриваем пример экологического проекта, а соответственно реализацию экологических исследований благодаря трансакции разных секторов социальной жизнедеятельности человека (общеобразовательного, научного, социального,

государственного), то следующие показатели, которые мы сопоставим, это учащиеся, выполняющие исследовательские проекты по экологии и биологии. Как мы указывали выше в 2019 году после проведения учителями ряда экологических мероприятий, руководством лицея были заключены договора с рядом НКО (см. выше), были приглашены преподаватели вузов Самарского региона для проведения лекториев, семинаров, лабораторных практикумов. Учащиеся лицея стали все больше заниматься экологическими проектами, увеличилось количество участников Всероссийской олимпиады школьников по экологии (участники данной олимпиады выполняют не только письменное задание, но и защищают экологический проект); на Международном форуме научной молодежи «Шаг в будущее» (г. Москва) (№ 803 в приказе Министерства Просвещения РФ №382 от 31.05.2022). Эти конкурсные мероприятия дают возможность поступления в вуз вне конкурсной основы (ВсОШ) или получения дополнительных баллов (форум).

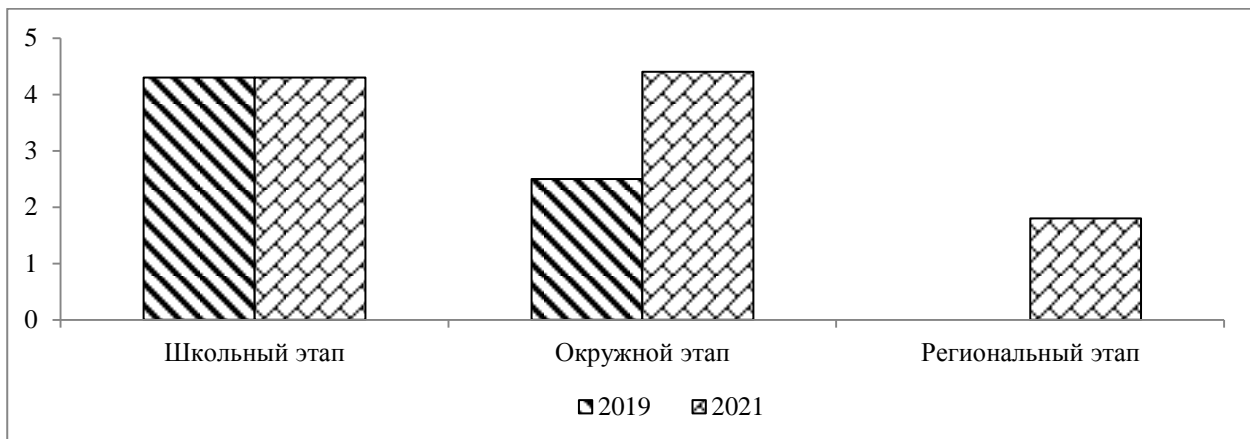


Рисунок 5. – Результаты участия во ВсОШ по экологии

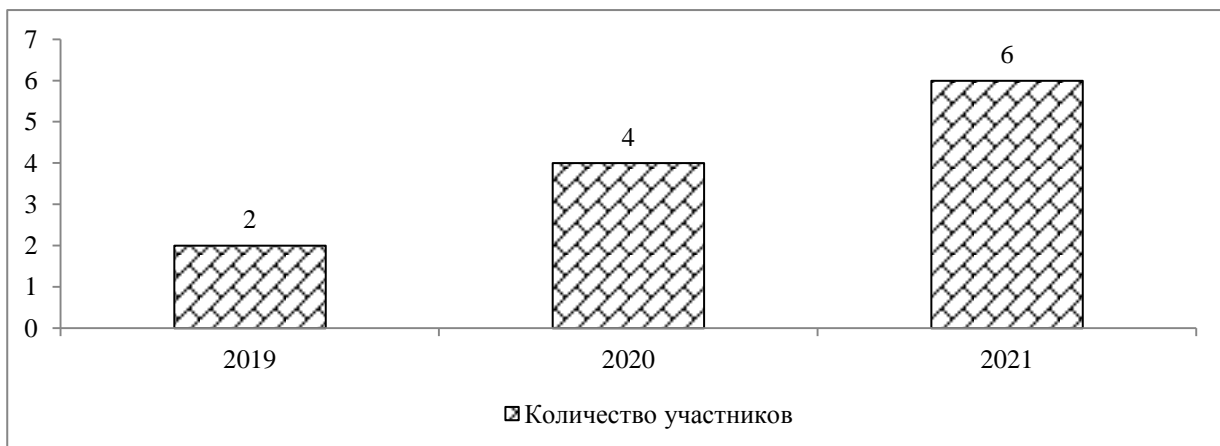


Рисунок 6. – Результаты участия в Международном форуме

Анализируя рисунок 5 об участии во ВсОШ по экологии, можем отметить, что на школьном этапе (олимпиада проходит в школе, лицее) учителя стараются максимально дать шанс участия всем учащимся (показатели равны), то на последующие этапы уже происходит отбор в соответствии с результатами предыдущего этапа. Поэтому мы видим резкое сокращение, а в 2019 г. даже отсутствие участников на региональном этапе. В 2021 году ситуация несколько исправляется, объясняется это транзакцией (взаимодействием) с сектором НКО и научным сектором (участники регионального этапа – это активные участники проекта «ЭКОСПУТНИК», а также участники университетских лекториев).

Возможность участия в Международном форуме научной молодежи «Шаг в будущее» участник получает в результате многоступенчатого отбора и рецензирования. На форум не принимаются рефераты, только работы с экспериментальной частью. И, если 3 – 4 года назад не было «достойных» работ, то в 2021 году из 6 участников форума 2 стали победителями, 2 – призерами, см. рисунок 6.

Заключение. Как следует из вышеизложенного, транзакционно-секторный подход позволяет учащемуся добывать знания в процессе собственной деятельности, получать необходимую информацию от представителей других секторов, интерес сектора государства или

бизнеса повышает мотивацию учащегося, и при этом, способствует возможному формированию системных и творческих навыков. Реализуя транзакционно-секторный подход, мы ориентируемся на плотное взаимодействие общеобразовательного, научного, социального и государственного секторов, которое позволяет наиболее успешно решать задачи проектно-исследовательской деятельности, в этом и состоит новизна проведенного исследования. Значимость результатов исследования заключается в теоретическом обосновании транзакционно-секторного подхода при реализации проектно-исследовательской деятельности и определении понятийного поля проблемы. Авторский вклад заключается в описании взаимодействия вышеперечисленных секторов.

Транзакционно-секторный подход предполагает системную организацию проектно-исследовательской деятельности при целенаправленно скоординированных действиях субъектов всех задействованных секторов для достижения главной цели – показать обучающемуся перспективу возможной будущей профессии. Результаты работы могут быть использованы образовательными, социальными и государственными организациями для привлечения учащихся общеобразовательных организаций к исследовательским проектам.

Литература:

1. Карпов А.О. Генеративная учебная среда: конструкционная и креативные модели / А.О. Карпов // Педагогика. - М., 2018. - № 9. - С. 3-12.
2. Кулаева О.А. Комфортная среда частного образовательного учреждения / О.А. Кулаева // Поволжский педагогический вестник. - Самара: СГСПУ, 2021. - Т.9. - № 3(32). - С. 123-126.
3. Леонтович А.В. Исследовательская и проектная работа школьников. 5-11 классы / А.В. Леонтович. - М.: ВАКО, 2014. - 160 с.
4. Пинская М.А., Михайлова А.М., Рызде О.А. Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке [Электронный ресурс] / М.А. Пинская, А.М. Михайлова, О.А. Рызде и др. – Режим доступа: <https://edpolicy.ru/form-and-evaluate>
5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>
6. Кулаева О.А. Тьюторство и развитие критического мышления при организации научно-исследовательской деятельности учащихся в современной школе-лицее / О.А. Кулаева // Поволжский педагогический вестник. - Самара: СГСПУ, 2019. - Т. 7. - № 4(25). - С. 161-166.
7. Бусыгин А.Г. Интеграционный аспект методологии образования в современной высшей школе / А.Г. Бусыгин // Интеграционные процессы в образовании взрослых / Материалы науч.-практич. конференции. - СПб., 1999.
8. Карпов А.О. Будущее образования / А.О. Карпов // Общественные науки и современность. - 2018. - № 5. - С. 115-124.
9. Хасанов И.Ш., Хабибуллин Т.М. Транзакционно-секторный подход к определению топливно-энергетической и бюджетной безопасности региональной экономики [Электронный ресурс] / И.Ш. Хасанов, Т.М. Хабибуллин. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/transaktsionno-sekturny-podhod-k-opredeleniyu-toplivno-energeticheskoy-i-byudzhethnoy-bezopasnosti-regionalnoy-ekonomiki/viewer>
10. Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/economics/text/3546082>
11. Ицковиц Г. Модель тройной спирали [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-troynoy-spirali>

12. Бусыгин А.Г., Бусыгина А.Л. Спираль потребностей как основа теории здоровья здорового человека или строил ли когда-нибудь Абрахам Маслоу

«Пирамиду потребностей Маслоу?» / А.Г. Бусыгин, А.Л. Бусыгина. – Самара: СамГПУ, 2003.

References:

1. Karpov A.O. Generative learning environment: constructive and creative models / A.O. Karpov // Pedagogy. - M., 2018. - № 9. - S. 3-12.

2. Kulaeva O.A. Comfortable environment of a private educational institution / O.A. Kulaeva // Volga region Pedagogical Bulletin. - Samara: SGSPU, 2021. - V. 9. - № 3(32). - S. 123-126.

3. Leontovich A.V. Research and project work of school-children. 5-11 grades / A.V. Leontovich. - M.: VAKO, 2014. - 160 p.

4. Pinskaya M.A., Mikhailova A.M., Rydze O.A. Skills of the XXI century: how to form and evaluate in the lesson [Electronic resource] / M.A. Pinskaya, A.M. Mikhailova, O.A. Rydze et al. - Access mode: <https://edpolicy.ru/form-and-evaluate>

5. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287 "On approval of the federal state educational standard for basic general education" [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>

6. Kulaeva O.A. Tutorship and the development of critical way of thinking in the organization of research activities of students in a modern lyceum / O.A. Kulaeva // Volga region Pedagogical Bulletin. - Samara: SGSPU, 2019. - V. 7. - № 4 (25). - S. 161-166.

7. Busygin A.G. Integration aspect of the methodology of education in modern higher education / A.G. Busygin // Integration processes in adult education / Materials of scientific-practical. conferences. - SPb., 1999.

8. Karpov A.O. The future of education / A.O. Karpov // Social sciences and modernity. - 2018. - № 5. - S. 115-124.

9. Khasanov I.Sh., Khabibullin T.M. Transaction-sectoral approach to determining the fuel and energy and budgetary security of the regional economy [Electronic resource] / I.Sh. Khasanov, T.M. Khabibullin. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/transaktsionno-sektornyy-podhod-k-opredeleniyu-toplivno-energeticheskoy-i-byudzhethnoy-bezopasnosti-regionalnoy-ekonomiki/viewer>

10. Great Russian Encyclopedia [Electronic resource]. - Access mode: <https://bigenc.ru/economics/text/3546082>

11. Itskowitz G. Triple helix model [Electronic resource]. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-troynoy-spirali>

12. Busygin A.G., Busygina A.L. The spiral of needs as the basis of the theory of health of a healthy person, or did Abraham Maslow ever build Maslow's pyramid of needs? / A.G. Busygin, A.L. Busygina. - Samara: SamGPU, 2003.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
(13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования)

Сведения об авторах:

Кулаева Ольга Александровна (г. Самара, Россия), кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии и межкультурной коммуникации, Самарский государственный социально-педагогический университет; заместитель директора Лицея №1 «Спутник», e-mail: Olga-kulaeva@mail.ru

Севастьянова Елена Сергеевна (г. Самара, Россия), учитель начальных классов, заместитель директора Лицея №1 «Спутник», e-mail: super.siba2015@yandex.ru

Урсул Наталья Сергеевна (г. Самара, Россия), учитель биологии и экологии, заместитель директора Лицея №1 «Спутник», e-mail: natali_ursul@li.ru



УДК 37

Воспитательный потенциал разновозрастного детского объединения

The educational potential of a children's association of different ages

Девятерикова Е.В., Костромской областной «Дворец творчества», e_devyat@mail.ru

Devyaterikova E., Kostroma Region's "Palace of Creative Work", e_devyat@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.021

Ключевые слова: разновозрастное детское объединение, взаимодействие, педагогическое сопровождение, экзистенциальный выбор, саморазвитие, проект жизни.

Keywords: children's association of different ages, interaction, pedagogical support, existential choice, self-development, life project.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью поиска новых форм работы с детьми, влияющих на их позитивную социализацию и личностное развитие. Одним из наиболее перспективных направлений в решении данной проблемы является создание временных разновозрастных детских объединений по месту жительства. В статье отражены ключевые принципы развития взаимодействия в разновозрастном детском объединении, раскрыта сущность таких понятий как педагогическое сопровождение и экзистенциальный выбор. Автором подробно рассматриваются этапы педагогического сопровождения экзистенциального выбора ребенка, реализация которых в значительной степени расширяет уже имеющийся воспитательный потенциал разновозрастного детского объединения. Статья предназначена для руководителей временных разновозрастных детских объединений по месту жительства, педагогов-организаторов учреждений дополнительного образования и руководителей разновозрастных детских объединений в общеобразовательных организациях.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the need to find out new forms of work with children that affect their positive socialization and personal development. One of the most promising directions in solving this problem is the creation of temporary children's associations of different ages at the place of residence. The article reflects the key principles for the development of interaction in a children's association of different ages, reveals the essence of such concepts as pedagogical support and existential choice. The author examines in detail the stages of pedagogical support of the child's existential choice, the implementation of which greatly expands the existing educational potential of children's associations of different ages. The article is intended for heads of temporary children's associations of different ages at the place of residence, teachers-organizers of institutions of additional education and heads of children's associations of different ages in educational organizations.

Введение. Современные требования социума побуждают искать эффективные формы работы с детьми, отвечающие актуальным нуждам общества и представляющие ценность для региона. Опыт социального воспитания показывает, что организация системной работы с детьми по месту жительства является одним из мощнейших ресурсов социализации подрастающего поколения.

В 2019 году в Костромской области стартовал проект «РВО-44 события лета», который направлен, в первую очередь, на организацию продуктивного, интересного и безопасного летнего отдыха во временных детских разновозрастных объединениях по месту жительства преимущественно в сельской

местности. В 2022 году в регионе функционирует свыше 600 таких отрядов.

Разновозрастное детское объединение является сложным социально-педагогическим феноменом, к изучению различных аспектов которого обращались многие исследователи.

Л.В. Байбородовой разработана концепция регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах [3].

Целью воспитательной деятельности разновозрастного детского объединения является моделирование таких жизненных ситуаций, в ходе проживания которых у участников формируется навык налаживания взаимоотношений в разновозрастном сообществе людей.

Методология исследования. Основой исследования являются концепции социального взаимодействия в разновозрастных группах (Л.В. Байбородова [3], М.М. Батербиев [5], В.К. Дьяченко [8], В.Б. Лебединцев [10], А.А. Остапенко [13] и др.); концепции педагогического сопровождения (Е.А. Александрова [2], Т.Н. Гуцина [7], Е.И. Казакова [9], М.И. Рожков [15], В.И. Слободчиков [17]).

Результаты исследования. В основе деятельности разновозрастного детского объединения лежит взаимодействие.

Л.В. Байбородовой сформулированы основные принципы развития взаимодействия в разновозрастных группах [3]:

1. Принцип интеграции и дифференциации социальных интересов.

Разновозрастные группы создаются на основе социально значимой деятельности. Важно отметить, что личный вклад каждого в общее дело гарантирует достижение результата. Следовательно, созданы условия для самореализации и раскрытия индивидуальных способностей каждого участника разновозрастной группы.

2. Принцип вариативности выбора форм взаимодействия старших и младших. Реализация данного принципа предполагает регулярную корректировку содержания, обновление форм и поиск интересных направлений деятельности, включение участников во все многообразие социальных отношений.

3. Принцип динамичности и поливариативности ролевого участия детей в социальных отношениях основан на увеличении спектра осваиваемых детьми социальных ролей, четком разграничении функций каждой из ролей и их постоянной сменяемости, более глубоком погружении в исполнение предложенной роли. Следует отметить, насколько важно овладеть коммуникативной ролью, так как складывающиеся между детьми отношения влияют на успешность групповой работы.

4. Принцип референтности и неконформизма обеспечивает психологическую защищенность ребенка, комфортные условия для всех участников взаимодействия, где каждый может свободно выражать свои суждения, проявляя при этом уважительное отношение к мнению других.

При создании разновозрастных групп учитываются следующие факторы: возрастные особенности, уровень сложившихся межличностных отношений участников группы, их психологическую совместимость и др.

5. Принцип саморазвития и самоорганизации

жизнедеятельности разновозрастной группы. Реализация этого принципа предполагает добровольный характер объединения детей, свободный самостоятельный выбор детьми содержания и форм деятельности, возможность самим решать некоторые организационные вопросы, развитие самоуправления.

Анализ опыта деятельности разновозрастных детских объединений показывает, что они обладают большим воспитательным потенциалом:

– Приобретение опыта межпоколенного взаимодействия: общение как со сверстниками, так со старшими и младшими.

Необходимость подобного взаимодействия, по мнению Л.И. Божович, заключается в том, что оно способствует приобретению ребенком опыта самых разнообразных отношений: забота о младшем; подчинение и подражание старшему. Это способствует формированию у детей различных положительных качеств, способствует их личностному развитию [6, с.220].

– Освоение широкого спектра социальных ролей.

Ролевое участие ребенка часто меняется, следовательно, изменяются и механизмы, актуализирующие поведение личности. Исследование Л.В. Байбородовой показало, что если ребенок во взаимодействии является младшим, то в большинстве случаев действует механизм подражания, при этом ребенок как бы ориентируется на «зону ближайшего развития». И наоборот, когда он выступает в роли старшего, действует механизм «социального взросления» [3].

– Приобретение организаторских навыков. Работа в разновозрастном детском объединении базируется на построении системы самоуправления. Следовательно, более старшие ребята зачастую играют роль организаторов, координаторов. Так как в процессе жизнедеятельности разновозрастного детского объединения каждому ребенку приходится выполнять ряд самых разнообразных задач, это способствует приобретению организаторского опыта, как лидером объединения, так и каждым участником, отвечающим за определенный блок подготовки к событию.

– Реализация субъектной позиции каждого участника разновозрастного детского объединения в ходе подготовки и реализации общих дел и событий.

– Преодоление ограниченности социального окружения личности, так как участие в деятельности разновозрастного детского

объединения способствует налаживанию связей с разнообразными социальными группами.

На основании экзистенциального подхода [14] мы выделяем также:

- Возможность создавать проект собственного будущего.
- Саморазвитие личности ребенка за счет включения в общее значимое для каждого событие.
- Создание ситуаций, предусматривающих свободный самостоятельный осознанный экзистенциальный выбор ребенка.

Раскрыть данный потенциал представляется возможным в ходе педагогического сопровождения экзистенциального выбора ребенка.

Анализ различных точек зрения относительно понятия «педагогическое сопровождение» [2;4;7;9;15;16;17] позволяет дать следующее

определение: *педагогическое сопровождение* – это процесс, представляющий собой целенаправленные последовательные педагогические действия, способствующие включенности ребенка в значимое для него событие и стимулирующие его саморазвитие и осознанный экзистенциальный выбор на основе рефлексии происходящего.

Под *экзистенциальным выбором* мы понимаем необходимый осознанный самостоятельный выбор одной из возможных альтернатив, основанный на ценностных ориентациях и установках [1;11;12].

Нами были выделены этапы педагогического сопровождения, реализация которых направлена на раскрытие воспитательного потенциала разновозрастного детского объединения, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Этапы сопровождения экзистенциального выбора ребенка – участника разновозрастного детского объединения

Название блока	Этапы сопровождения	
	Содержание деятельности взрослого	Содержание деятельности ребенка
Осознание ситуации экзистенциального выбора	Организация совместного планирования дел разновозрастного детского объединения	Включенное заинтересованное участие в планировании
	Распределение обязанностей с учетом интересов каждого ребенка	Определение возможного личного вклада в общее дело
	Координация процесса подготовки события	Выполнение принятых на себя обязательств по подготовке события
	Актуализация события	Принятие явления как события
	Организация рефлексивной деятельности	Ценностно-смысловая обработка происходящего
	Стимулирование осознания дилеммного характера сложившейся ситуации	Осознание необходимости выбора
	Ознакомление с альтернативами экзистенциального выбора	Прогнозирование вероятностного исхода в рамках каждой из альтернатив
	Стимулирование самостоятельного осознанного экзистенциального выбора	Принятие решения
Мотивация саморазвития	Анализ жизненных перспектив в рамках сделанного выбора	Определение развивающего потенциала сложившейся ситуации в рамках сделанного выбора
	Формирование мотива постановки цели саморазвития	Определение цели саморазвития
	Формирование мотива планирования саморазвития	Составление плана саморазвития
Осмысление проекта жизни	Организация анализа намеченного плана	Рефлексивный анализ каждого пункта плана
	Организация анализа способов поведения для реализации намеченного плана саморазвития	Выбор способа поведения для реализации намеченного плана саморазвития
	Организация проектной деятельности	Создание проекта дальнейшей деятельности разновозрастного детского объединения
	Организация коллективного обсуждения проекта дальнейшей деятельности разновозрастного детского объединения	Активное участие в обсуждении проекта
	Подведение итогов	Корректировка проекта (при необходимости)
	Стимулирование осознания необходимости создавать проект собственной жизни	Осознание необходимости создавать проект собственной жизни (по аналогии с разновозрастными детскими объединениями)

Начальным является блок «*Осознание ситуации экзистенциального выбора*», который реализуется посредством действий взрослого и ребенка.

Организация совместного планирования дел разновозрастного детского объединения / Включенное заинтересованное участие каждого ребенка в планировании.

На данном этапе перед взрослым, осуществляющим педагогическое сопровождение, стоит задача максимально увлечь каждого ребенка в процесс совместного планирования, так как, только в этом случае все прогнозируемые события имеют шанс стать для ребенка значимыми, а, следовательно, оказывать существенное влияние на его личность.

Методы: создание календаря событий, работа в группах, «мозговой штурм» и др.

Распределение обязанностей с учетом интересов каждого ребенка / Определение возможного личного вклада в общее дело.

Особенностью этого этапа является внимательное отношение к каждому ребенку при выборе им своей роли в предстоящем событии. Здесь взрослому важно учесть имеющийся у ребенка опыт, его возраст, склонности и способности, его планы, мечты и др., чтобы функции, которые он на себя возложит, не оказались слишком тяжелы или легки для него, ведь в процессе подготовки и реализации события ребенок должен приобрести новый опыт и закрепить уже имеющиеся навыки.

Методы: перспективное и ближайшее планирование, составление графика подготовки к событию, игра «Мои задачи» и др.

Координация процесса подготовки события / Выполнение детьми принятых на себя обязательств по подготовке события.

На этом этапе взрослому важно придерживаться роли координатора, чтобы дать детям возможность максимально самостоятельно осуществлять подготовку события, и оказывать помощь и поддержку в исключительных ситуациях или когда участники сами за ней обратятся.

Методы: наблюдение, консультирование, работа с графиком подготовки к событию (отметка о выполнении задачи).

Актуализация события / Принятие явления как события.

Необходимо, чтобы каждый ребенок (группа детей) и взрослый «вошли» в событие. Если в процессе подготовки каждый ответственно выполнял возложенные на него обязательства, то событие будет лично значимым для каждого из его участников и все будет всецело в него

включены.

Методы: включенное участие в актуализации события.

Организация рефлексивной деятельности / Ценностно-смысловая обработка происходящего.

Реализация данного этапа предполагает глубокий анализ свершившегося события с позиции каждого ребенка, его чувств и переживаний, вызванных этим событием, определение его значимости для ребенка.

Методами рефлексивной деятельности являются: «цветопись», метод незаконченного предложения, составление «Я-высказываний».

Стимулирование осознания дилеммного характера события / Осознание необходимости выбора.

Взрослый помогает детям увидеть в данном событии необходимость выбора, вариативность последствий, организует совместный поиск признаков ситуации выбора.

Методы: беседа, дискуссия.

Ознакомление с альтернативами экзистенциального выбора / Прогнозирование вероятностного исхода в рамках каждой из альтернатив.

Когда определена необходимость выбора, наступает этап ознакомления с альтернативами. Здесь важно рассмотреть всевозможные варианты и, соответственно, максимально подробно спроектировать актуальные действия и прогнозируемые результаты в рамках каждого из альтернативных сценариев.

Наиболее подходящими методами, на наш взгляд, выступают такие, как театрализация, имитационная игра, игра-наоборот.

Стимулирование самостоятельного осознанного экзистенциального выбора / Принятие решения.

После сравнения возможных альтернатив, на основе объективного их анализа и с опорой на собственные нравственные установки и моральные ценности, наступает этап стимулирования осознанного экзистенциального выбора, на котором происходит не только осознание причин совершенного выбора, но и понимание его последствий. Ведь далее придется поступать в соответствии с этим выбором.

Методами на данном этапе выступают такие как «Шкала личностного роста», «Поле личностного развития», составление «Древа возможностей».

Следующим является блок «*Мотивация саморазвития*».

Он так же, как и предыдущий, представлен рядом последовательных действий взрослого и ребенка:

Анализ жизненных перспектив в рамках сделанного выбора / Определение развивающего потенциала сложившейся ситуации в рамках сделанного выбора.

На данном этапе приоритет отдается в первую очередь когнитивной составляющей, что предполагает проведение глубокого анализа жизненных перспектив с учетом сделанного выбора, а также определение потенциала для возможных изменений в сущностных сферах личности в будущем.

Методы: «Поле личностного развития».

Формирование мотива постановки цели саморазвития / Определение цели саморазвития. Когда выбор уже сделан, необходимо определить перспективу развития в новых жизненных условиях, наметить цель саморазвития.

Методы: «Шкала личностного роста».

Формирование мотива планирования саморазвития / Составление плана саморазвития.

Когда определена перспективная цель, составляется план саморазвития, в который включены новые события, потенциально способствующие дальнейшему росту личности.

Методы: создание образа «Я через месяц (год, 5 лет и др.)», коллаж «Мое ближайшее будущее», «Календарь продвижения к цели» и др.

Завершающий блок «Осмысление проекта жизни» представлен следующими этапами, отражающими деятельность сопровождающего и сопровождаемого:

Организация анализа намеченного плана / Рефлексивный анализ каждого пункта плана.

Данный этап предполагает детальный разбор всех пунктов плана, возможно, его корректировку.

Методы: критический анализ.

Организация анализа способов поведения для реализации намеченного плана саморазвития / Выбор способа поведения для реализации намеченного плана саморазвития.

Зачастую, чтобы изменилась жизненная ситуация, необходимо изменить некоторые привычки, мешающие достижению поставленных целей. Данный этап направлен на поиск оптимальных способов поведения, приближающих личность к достижению целей.

Методы: консультирование, дискуссия,

Организация проектной деятельности / Создание проекта дальнейшей деятельности разновозрастного детского объединения.

Особенностью данного этапа является переход от личного планирования к коллективному проектированию, так как нецелесообразно обсуждать свой личный

жизненный проект с другими детьми. Но предполагается, что по аналогии с проектом детского объединения, вооружившись необходимыми знаниями, технологиями и приемами, каждый сможет создать свой собственный жизненный проект.

Методы: проектирование, мозговой штурм.

Организация коллективного обсуждения проекта дальнейшей деятельности объединения / Активное участие в обсуждении проекта.

На этом этапе организуется обсуждение проекта: совместно выявляются сильные и слабые стороны.

Методы: защита проекта, экспертиза, оценка, дискуссия.

Подведение итогов / Корректировка проекта (при необходимости).

После коллективного обсуждения проекта принимается решение, необходимо ли корректировать проект или нет.

Методы: дискуссия.

Стимулирование осознания необходимости создавать проект собственной жизни / Осознание необходимости создавать проект собственной жизни (по аналогии с проектом дальнейшей деятельности разновозрастного детского объединения).

Как мы отмечали ранее, важно, чтобы ребенок захотел создать собственный жизненный проект.

Методы: беседа, рефлексия.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование позволило выявить воспитательный потенциал разновозрастного детского объединения, обусловленный осуществлением педагогического сопровождения экзистенциального выбора ребенка: саморазвитие личности ребенка за счет включения в общее значимое для каждого событие, мотивация свободного самостоятельного осознанного экзистенциального выбора.

Практическая значимость исследования состоит в выявлении этапов педагогического сопровождения экзистенциального выбора ребенка – участника разновозрастного детского объединения.

Результаты исследования могут быть использованы в работе руководителей разновозрастных отрядов, а также педагогов-организаторов, педагогов дополнительного образования, педагогов общеобразовательной школы с целью повышения эффективности деятельности по организации воспитательной работы в разновозрастных детских объединениях.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 158 с.
2. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е.А. Александрова. – Москва: НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.
3. Байбородова Л.В. Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Байбородова Людмила Васильевна. – Казань, 1994. – 34 с.
4. Байбородова Л.В., Жедунова Л.Г. Преодоление трудностей социализации детей-сирот / Л.В. Байбородова, Л.Г. Жедунова, О.Н. Посысов, М.И. Рожков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1997. – 196 с.
5. Батербиев М.М. Дидактические основы проектирования образовательного учреждения с разновозрастными учебными группами (VII-XI классы общеобразовательной школы): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Батербиев Мусса Мазанович. – М., 2002. – 25 с.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
7. Гущина Т.Н. О феномене социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающегося в дополнительном образовании детей [Электронный ресурс] / Т.Н. Гущина. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-fenomene-sotsialno-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-razvitiya-subektnosti-obuchayuschegosya-v-dopolnitelnom-obrazovanii-detey>
8. Дьяченко В.К. Диалоги об образовании: разновозрастные образовательные коллективы основа реформирования современной школы / В.К. Дьяченко // Школьные технологии. – 2001. – № 1. – С. 41-64.
9. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества / Е.И. Казакова. – СПб., 1995. – 27 с.
10. Лебединцев В.Б. Обучение в разновозрастных группах: ресурс повышения качества образования (результаты 2004-2007 гг.) / В.Б. Лебединцев // Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. – 2008. – № 10. – С. 82-94.
11. Мандрикова Е.Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Мандрикова Елена Юрьевна. – М., 2006. – 27 с.
12. Мэй Р. Вклад экзистенциальной психотерапии / Р. Мэй // Экзистенциальная психология; под ред. Р. Мэя. – М.: Апрель Пресс & ЭКСМО-Пресс, 2001. – 624 с.
13. Остапенко А.А., Миронов В.Н. Разновозрастное обучение в детском творческом коллективе / А.А. Остапенко, В.Н. Миронов // Педагогические технологии. – 2017. – № 1. – С. 56-61.
14. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики [Электронный ресурс] / М.И. Рожков // Ярославский педагогический Вестник. – 2002. – № 4(33). – С. 73-77. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-ekzistentsionalnoy-pedagogiki>
15. Рожков М.И. Социально-педагогическая деятельность: учебно-методическое пособие / М.И. Рожков, Т.В. Макеева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. – 288 с.
16. Рожков М.И. Юногика. Педагогическое обеспечение работы с молодежью: учебно-методическое пособие / М.И. Рожков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2007. – 312 с.
17. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург, 2009. – 263 с.

References:

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Life strategy / K.A. Abulkhanova-Slavskaya. – Moscow: Thought, 1991. – 158 p.
2. Aleksandrova E.A. Pedagogical support of senior schoolchildren's self-determination / E.A. Aleksandrova. – Moscow: Research Institute of School Technologies, 2010. – 336 p.
3. Baiborodova L.V. Pedagogical foundations for the regulation of social interaction in different age groups of students: avtoref. dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / Baiborodova Lyudmila Vasilievna. – Kazan, 1994. – 34 p.
4. Baiborodova L.V., Zhedunova L.G. Overcoming the difficulties of socialization of orphans / L.V. Baiborodova, L.G. Zhedunova, O.N. Posysoev, M.I. Rozhkov. – Yaroslavl: Publishing House of YaGPU named after. K.D. Ushinsky, 1997. – 196 p.
5. Baterbiev M.M. Didactic bases for designing an educational institution with different-age educational groups (Grades VII-XI of a general education school): dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Baterbiev Mussa Mazanovich. – M., 2002. – 25 p.
6. Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood / L.I. Bozhovich. – M.: Enlightenment, 1968. – 464 p.
7. Gushchina T.N. On the phenomenon of socio-pedagogical support for the development of the subjectivity of a student in additional education for children [Electronic resource] / T.N. Gushchina. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-phenomene-sotsialno-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-razvitiya-subektnosti-obuchayuschegosya-v-dopolnitelnom-obrazovanii-detey>
8. Dyachenko V.K. Dialogues on education: educational groups of different ages are the basis for reforming the modern school / V.K. Dyachenko // School technologies. – 2001. – № 1. – S. 41-64.
9. Kazakova E.I. Pedagogical support. Experience of international cooperation / E.I. Kazakova. – St. Petersburg, 1995. – 27 p.

10. Lebedintsev V.B. Education in groups of different ages: a resource for improving the quality of education (results of 2004-2007) / V.B. Lebedintsev // Collective learning method: scientific and methodological journal. - 2008. - № 10. - S. 82-94.

11. Mandrikova E.Yu. Types of personal choice and their individual psychological prerequisites: dis. ... cand. psychol. Sciences: 19.00.01 / Mandrikova Elena Yurievna. - M., 2006. - 27 p.

12. May R. The contribution of existential psychotherapy / R. May // Existential psychology; ed. R. May. - M.: April Press & EKSMO-Press, 2001. - 624 p.

13. Ostapenko A.A., Mironov V.N. Different-age education in a children's creative team / A.A. Ostapenko, V.N. Mironov // Pedagogical technologies. - 2017. - № 1. - S. 56-61.

14. Rozhkov M.I. The concept of existential pedagogy [Electronic resource] / M.I. Rozhkov // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2002. - № 4(33). - S. 73-77. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-ekzistentsionalnoy-pedagogiki>

15. Rozhkov M.I. Socio-pedagogical activity: manual / M.I. Rozhkov, T.V. Makeev. - Yaroslavl: Publishing House of YaGPU named after. K.D. Ushinsky, 2009. - 288 p.

16. Rozhkov M.I. Yunogogy. Pedagogical support of work with youth: manual / M.I. Rozhkov. - Yaroslavl: Publishing House of YaGPU named after. K.D. Ushinsky, 2007. - 312 p.

17. Slobodchikov V.I. Anthropological perspective of Russian education / V.I. Slobodchikov. - Yekaterinburg, 2009. - 263 p.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
(13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования)

Сведения об авторе:

Девятерикова Елена Владимировна (г. Кострома, Россия), педагог-организатор государственного бюджетного учреждения дополнительного образования Костромской области «Дворец творчества», e-mail: e_devyat@mail.ru



ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК 159.922.72

Развитие исследовательских компетенций младших школьников в учебной деятельности

Development of research competencies of younger students in educational activities

Новиков П.В., Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева», pet68713266@yandex.ru

Novikov P., Federal State-Financed Educational Institution of Higher Education "Mordovia State Pedagogical University named after M.E. Gorky". M.E. Evseyvov", pet68713266@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.022

Статья подготовлена в рамках сетевого гранта Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» по теме «Развитие исследовательской компетентности младших школьников в учебной (урочной и внеурочной) деятельности в контексте реализации ФГОС НОО».

Ключевые слова: начальная школа, ФГОС НОО, младший школьный возраст, учебно-исследовательская деятельность, квазиисследовательская деятельность, универсальные учебные действия, компетентность, компетенции, исследовательские компетенции, развитие исследовательских умений и навыков.

Keywords: primary school, FGOS IEO, primary school age, teaching and research activities, quasi-research activities, universal learning activities, competence, competencies, research competencies, development of research skills and abilities.

Аннотация. Динамичные и кардинальные изменения в современном обществе предъявляют повышенные требования к личности выпускников школ. Современный выпускник школы должен обладать компетенциями, делающими его конкурентноспособным в профессиональной сфере. Цель статьи рассмотреть специфику исследовательских компетенций и показать их влияние на личностное и интеллектуальное развитие младших школьников. В статье раскрыта сущность понятий «компетентность» и «компетенция», дана характеристика исследовательских компетенций, показана роль учебной деятельности в развитии исследовательских умений и навыков. Рассмотрены различные подходы к диагностике исследовательских компетенций. С помощью авторской методики исследован уровень развития познавательных исследовательских компетенций и описаны особенности мыслительных действий учащихся при решении интеллектуальных и поисковых задач. Отмечается взаимосвязь и взаимовлияние исследовательских компетенций и универсальных учебных действий. Статья предназначена психологам образовательных учреждений, учителям начальных классов.

Abstract. Dynamic and dramatic changes in today's society place greater demands on the personality of school graduates. A modern school graduate must possess the competencies that make him/her competitive in professional spheres. The purpose of the article is to consider the specificity of research competences and to show their influence on personal and intellectual development of junior high school students. The article reveals the essence of the concepts "competency" and "competence", gives a characteristic of research competences, shows the role of learning activities in the development of research skills and abilities. Different approaches to the diagnosis of research competences are considered. Using the author's methodology, the level of development of cognitive research competencies was

investigated and the features of students' thinking activities when solving intellectual and search tasks were described. The interrelation and mutual influence of research competences and universal learning activities are noted. The article is intended for psychologists of educational institutions, elementary school teachers and all those interested in improving the personal, intellectual and creative development of young students.

Введение. Сегодня, масштабные преобразования в обществе предъявляют новые требования к личности выпускников школ. Сущность образовательной политики начальной школы – формирование учащегося как субъекта деятельности и учения. Способность учиться, как основной приоритет ФГОС НОО, включает в себя такие качества как самостоятельность, инициативность, познавательная активность, которые являются важными составляющими исследовательской компетентности.

Методологической базой Федерального государственного образовательного стандарта начального образования является системно-деятельностный подход, который основывается на концепции развивающего обучения. Одно из основных назначений ФГОС заложить основу для субъектного развития личности учащихся, позволяющую самостоятельно получать и усваивать новые знания, умения, компетенции [14].

Современный выпускник школы должен обладать компетенциями делающего его конкурентноспособным в профессиональной сфере, дающими возможность учиться быстрее конкурентов, адекватно реагировать на неопределенные, нестандартные ситуации.

Сегодня среди комплекса необходимых качеств будущему выпускнику востребованными становятся исследовательские компетенции. Исследовательские умения и навыки прежде всего необходимы современному обучающемуся для успешной адаптации к постоянно меняющимся условиям окружающей действительности, в качестве которой выступают различные виды деятельности.

Начальная школа – важный этап целенаправленного развития исследовательских компетенций учащихся. В этот период закладываются основы личности и как учащегося и как будущего «творца», субъекта профессиональной деятельности [12]. Основная цель начального образования – научить школьников учиться, привить способность к самостоятельному решению учебных, творческих, исследовательских задач, нахождению способов их решения и путей их реализации, формирование умений и навыков оптимального и эффективного взаимодействия в процессе учебного сотрудничества.

Учебная деятельность является ведущей в начальной школе. Именно под её влиянием происходят наиболее существенные изменения в личностно-мотивационной и интеллектуально-творческой сферах личности детей.

По мнению В.В. Давыдова важная задача учебной деятельности – формирование теоретического мышления [2]. А основные компоненты теоретического мышления – анализ, планирование, рефлексия – выступают как основные новообразования младшего школьного возраста и как фундаментальные качества. В.И. Слободчиков считает, что данные качества являются базовыми в процессе построения общего способа любой человеческой деятельности, в том числе и исследовательской [5, с.22].

В учебной деятельности учащиеся учатся решать учебные задачи. Не любая задача может быть учебной. Сущность учебной задачи в том, что она «заставляет» (вынуждает) учащегося открывать (искать) общий способ решения задач определенного класса. В процессе такого поиска учащийся вынужден что-то анализировать, сравнивать, обобщать, рассуждать, объяснять, доказывать, вступать во взаимодействие со своими одноклассниками и учителем и т.п. В.В. Давыдовым было введено понятие «квазиисследовательская учебная деятельность», которая является специфической формой исследовательской деятельности. Большинство исследователей отмечают, что «исследовательская деятельность школьников» является прототипом научной и экспериментальной работы обучающихся и ее нельзя отождествлять с понятием «квазиисследовательская деятельность» [1].

Методология исследования. Одной из базовых технологий ФГОС является исследовательская деятельность. Поэтому в начальной школе, в рамках учебной деятельности активно применяется исследовательский метод обучения, способствующий личностному и когнитивному развитию личности младших школьников.

Сущность исследовательской деятельности состоит в формировании базовых исследовательских умений и навыков, позволяющих учащимся продуктивно осваивать учебную деятельность и изменяющих личностное и познавательное поведение благодаря развитию

исследовательской компетентности [5].

Процесс развития исследовательских компетенций требует конкретного понимания, во-первых соотношения таких понятий как «компетенция» и «компетентность» и во вторых, содержательное наполнение данных понятий.

Мы согласны с подходом И.А. Зимней, которая разделяет понятия «компетенция» и «компетентность». По её мнению, компетентность – системная личностная характеристика, включающая в себя систему знаний, умений, качеств личности, требующая самостоятельности, инициативности, творческих способностей, для решения неопределенных задач, а компетенция – психологические новообразования, которые затем выявляются в компетентностях человека. Исследовательская компетенция – это совокупность конкретных знаний, наличие исследовательских умений и навыков, способность самостоятельно приобретать и применять их в деятельности и общении [3]. Рассмотрим различные подходы к пониманию и трактовке исследовательских умений.

И.А. Зимняя характеризует их как способности самостоятельно проводить наблюдения, эксперименты, которые развиваются в определенных условиях, в процессе решения исследовательских задач [3].

По мнению А.И. Савенкова к исследовательским компетенциям относятся способности формулировать и видеть проблемы, анализировать, обобщать, классифицировать, планировать, умения делать выводы, навыки наблюдения, проведения эксперимента, коммуникативные умения [11].

Н.А. Семенова считает, что исследовательские умения необходимы в деятельности, где требуется проявлять творческую и познавательную активность, самостоятельность, инициативность и сознательность [13]. Автор отмечает, что результатом такой деятельности являются высокие познавательные мотивы, новые способы получения знаний и личностное совершенствование младшего школьника.

А.Н. Поддъяков под исследовательскими умения понимает набор определенных действий, в результате которого происходит получение новых знаний, умений и навыков. По его мнению, именно исследовательские умения непосредственным образом влияют на эффективность процесса познания, накопление значимого опыта, и развития личности в целом [10].

Г.В. Мухамадиярова к числу основных исследовательских умений относит: умение самостоятельного экспериментирования и наблюдения, при решении поставленной задачи; навык постановки проблемы и способность к четкому формулированию гипотезы; умение спланировать и апробировать эксперимент; способность интерпретировать полученные данные, обобщить их и сделать общий вывод; способность применения полученных результатов; наличие высокого уровня познавательной деятельности и активности; совокупность психических и физических умений, которые необходимы для самостоятельного решения экспериментальной задачи [6].

О.А. Ивашова в своих исследованиях выделяет следующие составляющие исследовательских умений: уровень познавательных способностей обучающихся; способность выделять главное в информации; самостоятельный поиск знаний; способность объединения различного рода информации; умение критически мыслить и адекватно оценивать свою деятельность [4]. Можно отметить, что исследовательские компетенции – это особая система теоретических и практических знаний, умений, навыков, способностей.

Приоритетным направлением образовательной политики начальной школы, согласно «стандартам», является развитие универсальных учебных действий (УУД) учащихся. Анализируя специфику исследовательских компетенций мы видим, что исследовательские компетенции и универсальные учебные действия младших школьников взаимосвязаны: развитые УУД учащихся являются основой развития исследовательских умений и навыков, а повышение уровня когнитивных способностей и мотивационно-ценностной сферы младших школьников влияет на продуктивность исследовательской деятельности [12].

По нашему мнению, важное место и значимую роль в исследовательском процессе занимают рефлексивные способности. Рефлексивные способности являются базовыми в «умении учиться». Они составляют основу всех УУД учащихся. Значительная часть УУД являются рефлексивными: целеполагание, обобщение, сравнение, классификация объектов по выделенным признакам, внутренний план действия, прогнозирование, контроль (самоконтроль), оценка (самооценка), осознание своего речевого высказывания, выбор продуктивных способов решения задач и др. [10].

Исследовательская практика показывает, что «школьник-исследователь» ведет себя по-разному при организации исследования и в процессе самой исследовательской деятельности. В одних случаях, школьник действует на основе метода проб и ошибок, не понимая и не осознавая того что приводит к неудачам, а при удачном решении не выделяются те способы, общие действия, которые привели его к правильному результату. Как правило, получение готовых знаний, решение однородных задач одинаковыми приемами, без осознания способа решения, вырабатывают у учащихся привычку «автоматически» не осознанно совершать привычные заученные действия. В данном случае недооценивается роль рефлексивных способностей, контрольных и оценочных действий, которые играют существенную роль при выполнении исследовательской деятельности.

И совершенно другой подход к решению исследовательских задач, когда учащийся, в процессе поисковой деятельности руководствуется пониманием, фиксацией, выделением и осознанием своих действий, с подключением самоконтроля и самооценки. В этом случае, благодаря рефлексивным способностям, школьник успешно планирует исследовательскую деятельность, четко выделяет цель, основные задачи, организует свою работу и «понимает» свои действия [7]. Рефлексия как важнейшее новообразование в младшем школьном возрасте, является наивысшим компонентом теоретического мышления (В.В. Давыдов), которое часто называют самостоятельным, рефлексивным и исследовательским.

Рефлексивные умения и навыки в учебно-исследовательской деятельности обеспечивают осознанность способов решения, самостоятельное нахождение и исправление своих ошибок, определение зоны своего знания и не знания.

Рефлексивные способности, прежде всего, развиваются в учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте, в процессе решения учебно-исследовательских задач [2]. Мы считаем, что развитие рефлексивного мышления у младших школьников создает хорошие предпосылки для развития базовых исследовательских компетенций.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось в одной из школ г. Саранска, в котором приняли участие учащиеся 2-го класса в количестве 26 человек. Опыты проводились индивидуально.

Цель нашего исследования – изучить способность рассматривать основания своих

умственных действий у младших школьников с помощью специально разработанной методики «Узоры» [8]. Данная способность является базовой в группе познавательных исследовательских компетенций.

Наша методика построена на не учебном материале в наглядно-действенной форме. Учащемуся предлагалось построить три узора на игровом квадратном поле (состоящем из 16 квадратиков), с помощью элементов квадратной формы, разделенных пополам и закрашенных в разные цвета (синий и желтый). Необходимо подчеркнуть, что элементы (квадратики) из которых строился узор, были одинакового размера, но по-разному окрашивались в цвета. Для узоров №1 и №2 элемент построения (квадратик) делился на два треугольника (синий и желтый), а для узора №3 квадратик (элемент постройки) делился на два прямоугольника (синий и желтый). Внешне элементы построения узоров №№ 1 и 2 были похожи, а элемент для узора №3 имел другое оформление и внешне отличался.

Для построения узоров №1 и №3 используется одинаковый способ сборки: элементы узора необходимо соединять друг с другом одинаковыми цветами. При построении узоров №1 и №3 конечный результат (сам узор), получается разный, так как элементы построения (квадратики) имеют разное цветовое оформление. Второй узор строится по другому способу: квадратик (элемент узора) необходимо соединять друг с другом разными цветами: синий с желтым. Узоры собираются последовательно от первого к третьему, по очереди.

На этапе сборки первого узора психолог собирает перед учащимся образец (часть узора: соединяет четыре элемента) и подробно рассказывает ребенку правило построения, как надо собирать узор. Инструкция: «Чтобы собрать первый узор необходимо соединять элементы узора (стороны квадратиков) одинаковыми цветами». При построении образца психолог показывает и акцентирует внимание учащегося на правильном соединении. Затем учащегося просят самостоятельно достроить узор по всему полю, соблюдая правило построения.

После сборки первого узора, учащемуся дается инструкция по сборке второго узора. Правило соединения элементов узора здесь другое: стороны квадратиков надо соединять с разными цветами. Психолог также собирает перед учащимся часть образца второго узора и объясняет ребенку правило построения: соединять стороны элементов надо с разными

цветами. Затем учащийся самостоятельно достраивает узор по всему полю.

При сборке третьего узора повторяется процедура и инструкция, которая давалась при построении первого узора.

Все собранные узоры («рисунки»), имеющие разные способы построения № 1 и № 2, а также №2 и №3 часто внешне бывают похожими. А узоры №1 и № 3, имеющие одинаковый способ построения, внешне ярко отличаются.

Результаты исследования. Рассмотрим наиболее характерные особенности интеллектуальных действий детей при решении данных задач. Невербальный вариант и особенно наглядно-действенная форма выполнения заданий «ярко» показывают ошибки, неточности детей и их последующие исправления.

После построения всех трех узоров испытуемых просили сгруппировать задачи по способу построения: задавался вопрос: «Есть ли среди этих трех узоров такие, которые собираются (складываются) одинаковым способом (похожим образом) или все задачи решаются (собираются) по-разному». Ответ на данный вопрос показывал смог ли учащийся в процессе решения данных задач выделить способ решения (установить, что элементы узора надо соединять в узорах №№ 1 и 3 одинаковыми цветами) или нет (ориентируется на внешние условия, сходство рисунков узоров и др.).

Наблюдение за детьми в процессе решения предложенных задач показало следующее. Более половины детей не смогли «выделить» способ сборки узоров. Учащиеся не сумели проанализировать и выделить в элементах сборки главные, существенные отношения: соотношение цветов при соединении элементов узора. На этом уровне у детей доминирует элементарный уровень обобщения. Непосредственное восприятие ребенка определяет его мыслительные действия и способ решения. В процессе сборки узора внимание испытуемых фокусируется на узоре, который получается. Если рисунок узора «искажается», становится не симметричным, то они сами начинают его «придумывать, совершенствовать».

Характерная особенность большинства детей – это быстрое начало сборки узора сразу после инструкции, иногда даже не дослушав до конца, бегло взглянув на образец (это может косвенно показывать, что детям задание кажется легким).

Наблюдение за действиями детей показало, что они не контролируют свой процесс решения. Решение, постройка узора, осуществляется эмпирическим способом, путем подбора элементов. Показательным примером являются

действия испытуемого, когда он ищет среди одинаковых элементов какой-то особый, по его мнению, и если элемент узора «не подходит», он его откладывает, считает лишним и среди таких же элементов ищет «другой». Многие дети собрали узоры достаточно быстро, но решали задачи, как правило, методом проб и ошибок.

После решения всех трех задач, с помощью вопроса на группировку задач по способу решения, исследовались способности испытуемых к анализу, выделению главного, обобщению и фиксации способа решения. Способность учащегося выделить и зафиксировать способ решения (сборки узора) и сгруппировать по способу решения задачи №1 и №3, показывает наличие у него способности анализировать свои действия, содержательной рефлексии. Таких испытуемых оказалось 23% (6 чел.).

Если учащийся не выделяет способ решения (сборки узора), а ориентируется на внешние обстоятельства (рисунок, одинаковые элементы сборки и др.) и группирует задачи по внешним признакам – это говорит о низком уровне способности анализировать свои действия, элементарном уровне обобщения и наличии формальной рефлексии. Таких учащихся оказалось 65% (17 чел.). Характерные ответы испытуемых после группировки задач: «Похожие задачи 1 и 2, потому что у них в узорах есть одинаковые треугольники – синие и желтые»; «Похожие узоры № 2 и № 3, у них как бы полосы строятся»; «Похожи задачи 2 и 3 у них в узорах дорожки похожие...» и т.п. Способ построения узоров такими учащимися «не разгадан».

Можно отметить интересные различия в собранных рисунках узоров детей первой и второй группы. У испытуемых, которые «выделили и зафиксировали» способ построения узора (первая группа), получались различные узоры (до шести вариантов). У учащихся второй группы в основном собранный узор состоял из ромбов (желтых или синих), так как дети при сборке узора ориентировались на рисунок и его «цельность».

Часть испытуемых, 8% (2 чел.) на вопрос о группировке задач сказали, что все задачи решаются по-разному («во всех задачах рисунки разные, все собираются по-другому»; «все собираются по-разному»). Один учащийся (4%) не смог ответить на вопрос о группировке задач (возможно вопроса не понял; при решении психологу приходилось подсказывать и помогать ему).

На примере данной методики, мы видим у значительной части учащихся отсутствие

содержательной рефлексии, позволяющей учащимся рассматривать основания своих действий и выделять способ решения. В целом, интеллектуальная рефлексия является базовой способностью «умения учиться» и показывает способность к самостоятельному решению учебных и исследовательских задач, нахождение (осознание) способов их решения и путей их реализации. Соответствующие трудности в интеллектуальной сфере напрямую влияют на развитие и проявление исследовательских компетенций.

Сегодня, с учетом глобальных изменений, происходящих в обществе и повышением требований к личностному и профессиональному развитию обучающихся, проблема развития исследовательских компетенций учащихся начальных классов в педагогической практике остается по-прежнему актуальной.

Развитию исследовательских компетенций учащихся посвящены работы В.И. Слободчикова, Д.Б. Богоявленской, А.Н. Поддьякова, А.И. Савенкова, А.Я. Савченко, А.С. Обухова и др. [5].

В работах Н.А. Семеновой рассматриваются вопросы развития исследовательских компетенций младших школьников в процессе их внеурочной деятельности. Автор подчеркивает, что именно внеурочная деятельность обладает большим потенциалом, для формирования исследовательских умений. Включая младших школьников в специально спроектированные исследовательские внеурочные занятия, можно развивать умения видеть проблему, формулировать гипотезу, самостоятельно решать поставленную проблему и задачи, добывать информацию, систематизировать и анализировать ее, доказывать свою точку зрения и представлять другому свои исследовательские результаты [13].

А.И. Савенков считает, что исследовательские навыки и умения младших школьников можно эффективно развивать с помощью специально подобранных игр и упражнений, а также с использованием исследовательских проектов и других форм работы. По его мнению, с помощью специально подобранных (или сконструированных) упражнений и заданий можно формировать у младших школьников не только исследовательские навыки, но и развивать познавательную активность, учебную мотивацию, самостоятельность, инициативность, творческий потенциал [11].

Мы считаем, что именно учебная деятельность является основным направлением развития исследовательских компетенций.

В то же время, эффективной технологией развития исследовательских компетенций, по

нашему мнению, могут стать специально спроектированные развивающие занятия.

При организации таких занятий важно учитывать возрастные и индивидуально-психологические особенности учащихся, создавать для учащихся благоприятную психологическую атмосферу. Особое внимание педагогам надо уделить развитию познавательной мотивации учащихся. Для учащихся начальной школы похвала учителя является высокой оценкой. Учителя часто хвалят и поощряют учащихся за хорошее поведение, за выполнение формальных требований, что касается, как правило, решения стандартных задач по образцу и внешней дисциплины в классной работе. Традиционная школьная пятибалльная отметка оценивает, в большей мере, только исполнительскую активность обучающегося, воспроизводящие усилия учащихся. На уроке, как правило, оцениваются знания, умения и навыки учащихся. Однако, решающим в исследовательской деятельности ребенка являются его поисковая активность, самостоятельные, активные действия, требующие содержательной помощи учителя. Способность учащегося самостоятельно строить содержательное взаимодействие с учителем в ситуации новой задачи, показывает умение учащегося учиться у взрослого. Мы считаем, что за поисковую активность учащихся, их творческую «работу» во время общеклассных дискуссий и взаимодействия в малых группах необходима особая школьная отметка, значимая как для детей, так и для родителей [9]. Это дополнительный, существенный стимул и один из путей оптимизации развития исследовательских действий и, в целом творческого потенциала учащихся.

Заключение. Начальная школа важный этап для формирования тех новообразований, которые в дальнейшем влияют на развитие исследовательской направленности личности, исследовательского мышления и продуктивное усвоение системы научных понятий. Поэтому младший школьный возраст является важным периодом для «закладки» основ исследовательских компетенций.

Исследовательские компетенции представляют собой знания, умения и навыки личности, проявляющиеся при решении интеллектуально-творческих задач (проблем) в учебно-исследовательской и экспериментальной деятельности, при интерпретации и формулировании выводов. В практике, как правило, исследовательские умения и навыки входят в состав любой деятельности человека и

«занимают» в его деятельности часто большую часть, чем собственно познание. Важной составляющей исследовательской компетентности являются рефлексивные способности.

Наше исследование показало, что у младших школьников слабо развиты рефлексивные способности, в частности содержательная рефлексия, которая является базовой для исследовательских компетенций. Развитие исследовательских компетенций должно осуществляться целенаправленно и системно, как в учебной, так и вне урочной деятельности.

Особое значение для развития исследовательских умений и навыков отводится развивающим психолого-педагогическим технологиям, которые также возможно применять и в учебной и вне урочной деятельности. В процессе развития исследовательских компетенций необходимо различать поисковую и исполнительскую активность учащихся. Включения учащихся в поисковую деятельность благоприятно влияет на развитие у них самостоятельности, инициативности, познавательного интереса, активной позиции, творческих способностей.

Литература:

1. Гуружапов В.А. Учебная деятельность в развивающем обучении (система Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова). Методическое пособие к дисциплине «Психологическая теория учебной деятельности». Часть 1 / В.А. Гуружапов. - Москва: АНО «ПЭБ», 2008. - 80 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. - Москва: ИНТОР, 1996. - 544 с.
3. Зимняя И.В. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.В. Зимняя, Е.А. Шашенкова. - Ижевск: ИЦПКПС, 2011. - 166 с.
4. Ивашова О.А. Развитие исследовательских умений у младших школьников: методический аспект / О.А. Ивашова. - Санкт-Петербург: КультИнформ-Пресс, 2015. - 385 с.
5. Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сборник статей; под общ. ред. А.С. Обухова. - Москва: НИИ школьных технологий, 2006. - 612 с.
6. Мухамадиярова Г.В. Исследовательская культура учащихся: пути развития / Г.В. Мухамадиярова. - Казань, 2007. - 234 с.
7. Новиков П.В. Рефлексивное развитие младших школьников как условие успешности обучения в школе / П.В. Новиков // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 3. - С. 216–224.
8. Новиков П.В. Диагностика рефлексии у

- учащихся младших классов: пособие к спецкурсу / П.В. Новиков. - Мордовский государственный педагогический институт: Саранск, 1999. - 75 с.
9. Оценка без отметки; под редакцией Г.А. Цукерман. - Москва - Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. - 136 с.
 10. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А.Н. Поддьяков. - Москва: Просвещение, 2010. - 144 с.
 11. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников / А.И. Савенков. - Москва: «Сентябрь», 2003. - 204 с.
 12. Савченко А.Я. Учебная среда как фактор стимулирования исследовательской деятельности младших школьников / А.Я. Савченко // Научные записки Малой академии наук Украины. - 2012. - № 1. - С. 41–49.
 13. Семенова Н.А. Организация исследовательской деятельности в начальной школе / Н.А. Семенова. - Томск: Издательство ТГПУ, 2012. - 256 с.
 14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357) [Электронный ресурс]. - 2011. - Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/922>.

References:

1. Guruzhapov V.A. Educational activity in developing education (system of D.B. Elkonin - V.V. Davydov). Methodical manual for the discipline "Psychological theory of educational activity". Part 1 / V.A. Guruzhapov. - Moscow: ANO "PEB", 2008. - 80 p.
2. Davydov V.V. Theory of developing education / V.V. Davydov. - Moscow: INTOR, 1996. - 544 p.
3. Zimnyaya I.V. Research work as a specific type of human activity / I.V. Zimnyaya, E.A. Shashenkov. - Izhevsk: ITsPKPS, 2011. - 166 p.
4. Ivashova O.A. Development of research skills at younger schoolchildren: a methodological aspect / O.A. Ivashov. - St. Petersburg: KultInform-Press, 2015. - 385 p.

5. Research activities of students in the modern educational space: a collection of articles; under total ed. A.S. Obukhov. - Moscow: Research Institute of School Technologies, 2006. - 612 p.
6. Mukhamadiyarova G.V. Research culture of students: ways of development / G.V. Mukhamadiyarova. - Kazan, 2007. - 234 p.
7. Novikov P.V. Reflexive development of younger schoolchildren as a condition for the success of schooling / P.V. Novikov // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 3. - S. 216–224.
8. Novikov P.V. Diagnosis of reflection in primary school students: a guide to a special course / P.V. Novikov.

- Mordovian State Pedagogical Institute: Saransk, 1999. - 75 p.

9. Rating without mark; edited by G.A. Zuckerman. - Moscow - Riga: Pedagogical Center "Experiment", 1999. - 136 p.

10. Poddyakov A.N. exploratory behavior. Cognition strategies, help, counteraction, conflict / A.N. Poddyakov. - Moscow: Education, 2010. - 144 p.

11. Savenkov A.I. The content and organization of research education for schoolchildren / A.I. Savenkov. - Moscow: "September", 2003. - 204 p.

12. Savchenko A.Ya. Educational environment as a factor in stimulating the research activity of younger

schoolchildren / A.Ya. Savchenko // Scientific notes of the Minor Academy of Sciences of Ukraine. - 2012. - No. 1. - P. 41–49.

13. Semenova N.A. Organization of research activities in elementary school / N.A. Semenov. - Tomsk: TSPU Publishing House, 2012. - 256 p.

14. Federal state educational standard of primary general education (approved by order of the Ministry of Education and Science of Russia dated October 06, 2009 No. 373, as amended by orders dated November 26, 2010 No. 1241, dated September 22, 2011 No. 2357) [Electronic resource]. - 2011. - Access mode: <http://minobrnauki.rf/documents/922>

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
(19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторе:

Новиков Петр Васильевич (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, факультета психологии и дефектологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева», e-mail: pet68713266@yandex.ru



УДК 159.9.075

**Личностные черты и адаптационные характеристики подростков:
интеллектуальный анализ взаимосвязей**

**Personality traits and adaptive characteristics of adolescents:
interconnections' data mining**

Славутская Е.В., ФГБОУ ВО «Чуваши́й государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», slavutskayaev@gmail.com

Абруков В.С., ФГБОУ ВО «Чуваши́й государственный университет им. И.Н. Ульянова», abrukov@yandex.ru

Славутский Л.А., ФГБОУ ВО «Чуваши́й государственный университет им. И.Н. Ульянова», lenya@slavutskii.ru

Slavutskaya E., Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, slavutskayaev@gmail.com

Abrukov V., Chuvash State University, abrukov@yandex.ru

Slavutskii L., Chuvash State University, lenya@slavutskii.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.023

Ключевые слова: психодиагностика, подростки, факторные модели личности, межфункциональные связи, факторный анализ, дерево решений.

Keywords: psychodiagnostics, adolescents, factor models of personality, cross-functional connections, factor analysis, decision tree.

Аннотация. Актуальность работы связана с необходимостью развития новых методов обработки и анализа психодиагностических данных. Цель статьи – показать возможности выявления латентных взаимосвязей личностных характеристик в рамках факторных моделей личности при комплексном использовании факторного анализа и методов машинного обучения. Анализовались данные психодиагностических срезов в группах подростков 14 – 15 лет. Использовались стандартизированные апробированные методики: тест Р. Даймонд – К. Роджерс, выявляющий адаптационные характеристики, и опросник Р.Б. Кеттелла (методика 14 PF) для описания личностных черт в рамках структурной теории. Полученные многомерные психодиагностические данные обрабатывались при помощи традиционного факторного анализа и одного из методов машинного обучения – метода «дерево решений». Авторами показано, что анализ данных психодиагностики при совместном использовании разных методик их обработки позволяет значительно расширить возможности психологической интерпретации результатов. Показаны возможности обнаружения нелинейных и опосредованных связей между психологическими признаками, их иерархической классификации. Комплексный анализ межфункциональных связей личностных черт с адаптационными характеристиками подростков представляет интерес, как с методологической точки зрения, так и с психологической. Результаты демонстрируют особенности факторных моделей личности и соответствующих им психодиагностических методик, возможности получения новой психологической информации при использовании современных методов интеллектуального анализа данных.

Abstract. The relevance of the article is connected with the need to develop new methods of processing and analyzing psycho diagnostic data. The purpose of the article is to show the possibilities of identifying latent relationships of personal characteristics within the framework of personality factor models with the integrated use of factor analysis and machine learning methods. The data of psycho diagnostic sections in groups of adolescents aged 14 – 15 were analyzed. Standardized approved methods were used: test R. Dymond – K. Rogers, identifying adaptive characteristics, and R.B. Cattell's questionnaire (method 14 PF) for the description of personality traits in the framework of structural theory. The obtained multidimensional psycho diagnostic data were processed using traditional factor analysis and one of the methods of machine learning – the "decision tree" method. The authors have shown that

the analysis of psycho diagnostic data with the combined use of different processing methods makes it possible to significantly expand the possibilities of psychological results interpretation. The possibilities to detect nonlinear and indirect connections between psychological traits and their hierarchical classification are shown. A comprehensive analysis of the personality traits cross-functional connections with the adolescents' adaptive characteristics is of interest, both from a methodological point of view and from a psychological point of view. The results demonstrate the features of factor models of personality and their corresponding psycho diagnostic techniques, the possibility of obtaining new psychological information using modern methods of data mining.

Введение. Основы структурных теорий личности и ее факторных моделей заложили Гордон Олпорт, Раймонд Кеттелл и Ганс Айзенк. Такие модели называют диспозиционными (dispositive), поскольку сами модели описывают поведенческие реакции человека и его психологические характеристики на основе его восприятия другими людьми или им самим, а психодиагностическими инструментами для проверки моделей являются опросники. Наиболее широкое распространение в психологической практике получила факторная модель в основе структурной теории личностных черт Р.Б. Кеттелла (Raymond Cattell) [8]. Она используется психологами всего мира много десятилетий, очень широко апробирована. В последние десятилетия большое число психологов занимаются проверкой и адаптацией другой диспозиционной модели личности, которая получила название «Большая Пятерка» (Big Five Inventory) [10;15]. Эту модель личности интенсивно адаптируют для разных возрастных и языковых групп респондентов [10;13;16;20].

Big Five модель в соответствии с ее названием предполагает описание психологических характеристик человека пятью личностными чертами: уровнем экстраверсии, доброжелательности, добросовестности, нейротизма и открытости опыту. Модель более компактна и удобна в использовании, чем факторная модель личности Кеттелла, которая описывается 12–16-ю личностными чертами (12–ти, 14–ти и 16–ти факторные опросники). Опросники «Большой Пятерки» оказываются короче, чем опросники Кеттелла, что удобно для анализа данных больших групп респондентов. Однако характеристики, описывающие в них личность, максимально унифицированы и обобщены, что характерно для современной эпохи глобализма. Опросники «Big Five» больше подходят для получения значительных массивов данных в усредненных социологических опросах и социальных, кросс-культурных исследованиях и т.д. Специфика такого исследования не предполагает в дальнейшем, например, адресный индивидуальный подход, оказание психологической помощи, организацию психологического сопровождения респондентов. Для примера, факторные опросники Р.Б. Кеттелла

«родились» в результате многократной факторизации многочисленного набора признаков, тем не менее, имеют возрастную специализацию и валидизацию, обширный набор личностных черт, специализированных по блокам: коммуникативные характеристики, эмоциональные, волевые, интеллект.

В то же время, основной проблемой факторных моделей личности является то, что они являются результатом многократной факторизации. То есть по существу каждая личностная черта включает в себя значительный набор психологических характеристик. С точки зрения системного анализа факторы в модели должны быть независимы [5]. Обеспечить такую независимость психологических характеристик невозможно. Даже если они не связаны корреляционно (между ними нет, в статистическом смысле, линейной или монотонной связи), такие связи могут быть нелинейными или опосредованными [19;22]. Факторные модели не дают возможности оценить причинно-следственные связи между психологическими характеристиками и построить иерархическую структуру личности [3;18]. Считается, например, что в Big Five – модели интеллект является составной частью черты «открытость опыту». Сразу возникают вопросы: имеется ли врожденный «флюидный» интеллект (IQ) или общий интеллект G [11], как с чертами личности связан эмоциональный интеллект [6] и т.д.? Если структура личности рассматривается как объект системного анализа, то что является «инвариантом» [2] при ее трансформации в процессе развития?

В качестве факторных моделей могут рассматриваться и результаты применения других тестов. Например – тест К. Роджерса, Р. Даймонд [17]. Он состоит из субтестов и, собственно, показателей адаптации и дезадаптации, которые являются некоторой линейной комбинацией (с весовыми коэффициентами) из остальных показателей. Размерность каждого из результатов субтестов примерно соответствует размерности признаков в опроснике Р.Б. Кеттелла. Это позволяет изучать корреляционные связи между показателями по обоим тестам даже на основе

параметрического коэффициента корреляции Пирсона.

Однако даже в рамках факторных моделей необходимо строить иерархическую структуру психологических характеристик, оценивать опосредованные связи между ними [3;9]. В настоящей работе для этой цели предлагается в рамках комплексного анализа межфункциональных связей использовать методы машинного обучения, в частности, метод «Дерево решений». Этот метод, как инструмент интеллектуального анализа данных [1;21], широко используется для решения задач классификации [7;12].

Материалы и методы. Для анализа внутри- и межфункциональных связей психологических характеристик использовались результаты тестирования 79 учащихся средних школ г. Канаш Чувашской республики. Возраст подростков 14 – 15 лет. Диагностика проводилась по двум стандартизированным и широко апробированным методикам:

1. Тест К. Роджерса, Р. Даймонд, который состоит из 11-ти субтестов и собственно 2-х показателей адаптивности – дезадаптивности.

2. 14-ти факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла (14 PF).

Таким образом, по каждому респонденту в диагностическом срезе было получено по 27 численных показателей, описывающих личностные черты и адаптационные характеристики. Полученные при обработке результаты дополнительно проверялись на выборках из 25 – 30 учащихся школ г. Чебоксары.

Для обработки данных психодиагностики в качестве традиционных инструментов применялись факторный и корреляционный анализ. Шкалированные методики психодиагностики позволяют их использование на основе параметрического коэффициента корреляции Пирсона. Для анализа латентных связей психологических показателей и иерархического анализа данных применялся один из методов машинного обучения – «Дерево решений».

Результаты анализа данных. Для примера в таблице 1 приведены результаты факторного анализа личностных черт подростков 14 – 15-ти лет по 14-ти факторному опроснику Р.Б. Кеттелла. Данные получены одним из авторов и анализировались ранее в другом контексте в [4].

Таблица 1. – Результаты факторного анализа личностных черт подростков

Черты личности	Факторные нагрузки				
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор3	Фактор 4	Фактор 5
A	0,108428	-0,833235	0,097342	0,039200	-0,161688
B	-0,068750	0,003630	-0,073055	-0,104750	0,889427
C	0,022870	-0,153055	-0,002786	0,860535	0,028548
D	0,688618	0,072514	-0,429282	0,234194	-0,281900
E	0,172806	-0,675031	-0,292230	0,082129	0,413736
F	0,361658	-0,138140	-0,696050	0,223105	0,092422
G	-0,873459	0,089603	0,084681	0,108350	-0,032781
H	0,578849	-0,595200	0,313949	-0,183778	0,036622
I	-0,265892	0,377175	0,128605	0,746290	-0,059346
J	0,663568	0,166645	-0,101562	-0,322103	-0,465337
O	-0,216454	0,181085	0,430712	0,204576	0,497548
Q2	0,213539	0,588247	-0,397719	-0,107309	-0,011632
Q3	0,067743	-0,092595	0,838313	0,214892	0,016354
Q4	0,066837	0,785875	0,203218	0,144077	0,015140
<i>E</i>	2,362385	2,735049	1,989337	1,690915	1,547889
<i>S,%</i>	16,8742	19,5361	14,2095	12,0780	11,0563

Примечание к таблице: E, S – собственные значения факторов и их вклад в общую дисперсию. A Шизотимия – аффектомия; B Вербальный интеллект; C Степень эмоциональной устойчивости; D Флегматичность – возбудимость; E Пассивность – доминантность; F Осторожность – легкомыслие; G степень принятия моральных норм; H Робость, застенчивость – смелость, авантюризм; I Реализм – сензитивность; J Неврастения, фактор Гамлета; O Самоуверенность – склонность к чувству вины; Q2 Степень групповой зависимости; Q3 Степень самоконтроля; Q4 Степень внутреннего напряжения.

Полученные результаты по набору значимых черт характерны для подростков этого возраста.

Пять факторов дают более 73% вклада в общую дисперсию. На первый взгляд может показаться,

что это соответствует «Большой Пятерке». Однако при детальном анализе выясняется, что сопоставление и интерпретация этих пяти факторов с чертами личности из Big Five Inventory не выявляют согласия двух методик. Черты личности по 14 PF Р.Б. Кеттелла, которые могут соответствовать чертам «Большой Пятерки» оказываются в разных факторах таблицы 1. Более того, при тестировании этих же подростков через год, значимых факторов оказалось уже 6, и их состав существенно изменился [4].

Факторный и корреляционный анализ данных, включающих в себя одновременно все 27 показателей, выявляет 10 – 11 значимых факторов (по критерию Кайзера) и матрицу корреляционных коэффициентов размерностью 27x27. Психологическая интерпретация и выделение наиболее важных

межфункциональных связей оказываются в этом случае затруднены из-за избыточности численной информации. Кроме того, коэффициенты корреляции имеют разный уровень статистической значимости от 0,1 до 5%. Поэтому уровень линейных корреляционных связей определяется последовательно между значимыми факторами в структуре черт личности, см. таблицу 1 и адаптационными показателями. Это позволяет делать ряд выводов даже при анализе линейных корреляционных связей.

На рисунке 1 для примера показаны корреляционные связи личностных черт из 4-го фактора таблицы 1 с результатами теста адаптационных характеристик подростков К. Роджерс, Р. Даймонд [17] (статистически значимые корреляции обозначены стрелками).



Рисунок 1. – Корреляционные связи 4-го фактора таблицы 1 с результатами теста К. Роджерса, Р. Даймонд

Этот фактор, включающий такие черты, как сензитивность и эмоциональную устойчивость оказался из всех факторов связан с наибольшим числом адаптационных характеристик. При том, что сам этот фактор не выделяется высоким вкладом в общую дисперсию, см. таблицу 1. Это демонстрирует тот факт, что вклад фактора в общую дисперсию не может считаться основой для иерархического анализа структуры личностных черт. Кроме того, фрустрация (Q4), входящая во второй фактор с максимальным вкладом и которую Р. Кеттелл называет чертой

личности, может быть отнесена к эмоциональным состояниям, то есть психологическим характеристикам другого уровня. Это относится и к черте D (уровень возбудимости), которую можно рассматривать как индивидуально-психологическую характеристику, близкую к темпераменту. Этот показатель относится к реактивным, которые позволяют эффективно адаптироваться, в отличие от активности, с помощью которой человек преобразует ситуацию.

Примечательно то, что черта «эмоциональная устойчивость» в этом факторе корреляционно со знаком минус (линейно) связана с показателем «Дезадаптация», а с «Адаптацией» не связана. То есть даже линейная комбинация признаков, составляющая эти два показателя, не гарантирует наличие корреляционной связи между интегральными (полученными в виде линейного ряда) характеристиками. Этот вывод

подтверждается оценками статистических распределений, показанными на рисунке 2. Если для гистограммы показателя «дезадаптация» по критерию χ^2 Пирсона с уровнем 0,05 распределение может считаться нормальным, то для «адаптации» – нет. Сравнение в данном случае корректно, поскольку данные получены у одних и тех же респондентов.

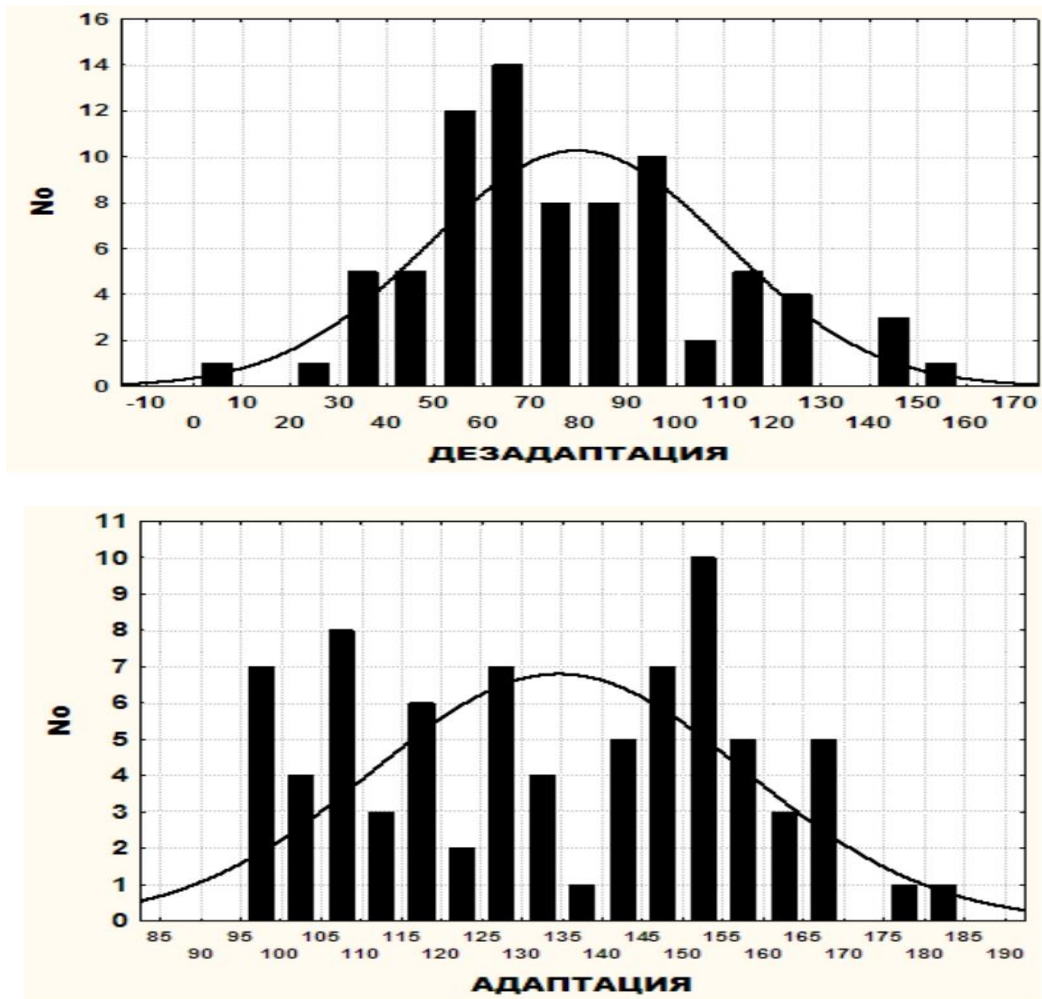


Рисунок 2. – Гистограммы распределений показателей адаптивности по выборке испытуемых

Приведенные факты свидетельствуют об особенностях факторных моделей и показывают необходимость дополнительного анализа выявленных психологических показателей. В факторных моделях личности соотношения между отдельными чертами трансформируются в процессе психосоциального развития. В.А. Ганзен указывал на то, что «человек является «активной системой», и в окружающем его мире тоже достаточно много «активных объектов» [2]. Значит, кроме активного отражения и регулирования, можно рассматривать в разных случаях и реактивное отражение и регулирование.

Поэтому могут меняться не только вклады отдельных показателей в общую структуру личности, но и связи между ними. Для большинства психологических задач необходим анализ иерархической структуры личностных черт [3;14], сопоставление результатов разных психологических тестов, лонгитюдные исследования с оценкой динамики этих изменений. Важнейшей задачей является выявление опосредованных, нелинейных связей между показателями.

Приведём пример анализа психодиагностических данных тех же подростков

при помощи одного из методов машинного обучения.

Метод «дерево решений» (ДР), который строит иерархическую модель связей, позволяет определять значимость отдельных признаков (атрибутов). Чем больше значимость атрибута, тем больший вклад он вносит в результат классификации. Выбор этого метода обусловлен в данном случае большим числом исходных признаков (27). Если для корректного использования факторного анализа число исходных признаков должно быть многократно меньше размеров выборки, то ДР не имеет таких ограничений. Кроме того, ДР не накладывает ограничений на размерность данных и монотонность связей.

На первом этапе для использования метода ДР из многомерных данных психодиагностики выбирается целевая функция. В настоящей работе таким атрибутом (переменной) являлись результаты по показателю «Адаптация».

Количество классов (подмножеств) на которое разбиваются значения целевой функции, подбирается эмпирически. Границы подмножеств в используемом программном пакете *DEDUCTOR* устанавливаются при этом автоматически. Классификация многомерного массива данных из 25 психологических показателей (опросник Кеттелла + тест Роджерса, Даймонд) проводилась при разбиении целевой функции на 2 и на 6 классов. Результаты классификации показаны в таблицах сопряженности, см. таблицы 2,3. В них приведено в процентном отношении количество значений целевой функции попадающих в заданный интервал (класс) на выходе ДР. Процент правильно распознанных значений в исходной выборке отражается в диагональных ячейках таблицы. Как видно из таблиц, для 2-х классов распознавание составляет 94%. Для шести классов – 91%.

Таблица 2. – Таблица сопряженности при классификации личностных черт и адаптационных характеристик по показателю «адаптация» по двум классам

Фактически	Классифицировано для двух классов показателя «адаптация»,%		
	До 150	От 150	ИТОГО
До 150	51		51
От 150	6	43	49
ИТОГО	57	43	100

Таблица 3. – Таблица сопряженности при классификации личностных черт и адаптационных характеристик по показателю «адаптация» по шести классам

Фактически	Классифицировано для шести классов показателя «адаптация»,%						ИТОГО
	<109	[109, 125]	[126, 133]	[134, 146]	[147, 154]	>154	
<109	10		2				12
[109, 125]		20					20
[126, 133]			18				18
[134,146]	3			15			18
[147,154]				2	10	2	14
>154						18	18
ИТОГО	13	20	20	17	10	20	100

Как было показано в таблице 3, важнейшим показателем, позволяющим проводить вертикальный системный анализ данных, является диаграмма значимости входных атрибутов (в процентах) при классификации целевой переменной. Дерево решений представляет собой разветвленную иерархическую структуру опосредованных связей между входными признаками и целевой функцией (показателем «Адаптация»). Уровень значимости, таким образом, определяет,

насколько значения входных атрибутов связаны со значениями целевой функции. В настоящей работе из 25-ти входных признаков значимыми оказались 5 или 7 для разбиения значений целевой функции на 2 или 6 диапазонов. Соответствующие гистограммы приведены на рисунке 3. Если сопоставить данные рисунка 3, то можно делать выводы об уровне значимости опосредованных связей между показателем «Адаптация» и остальными признаками даже без анализа структуры самого дерева решений [3].

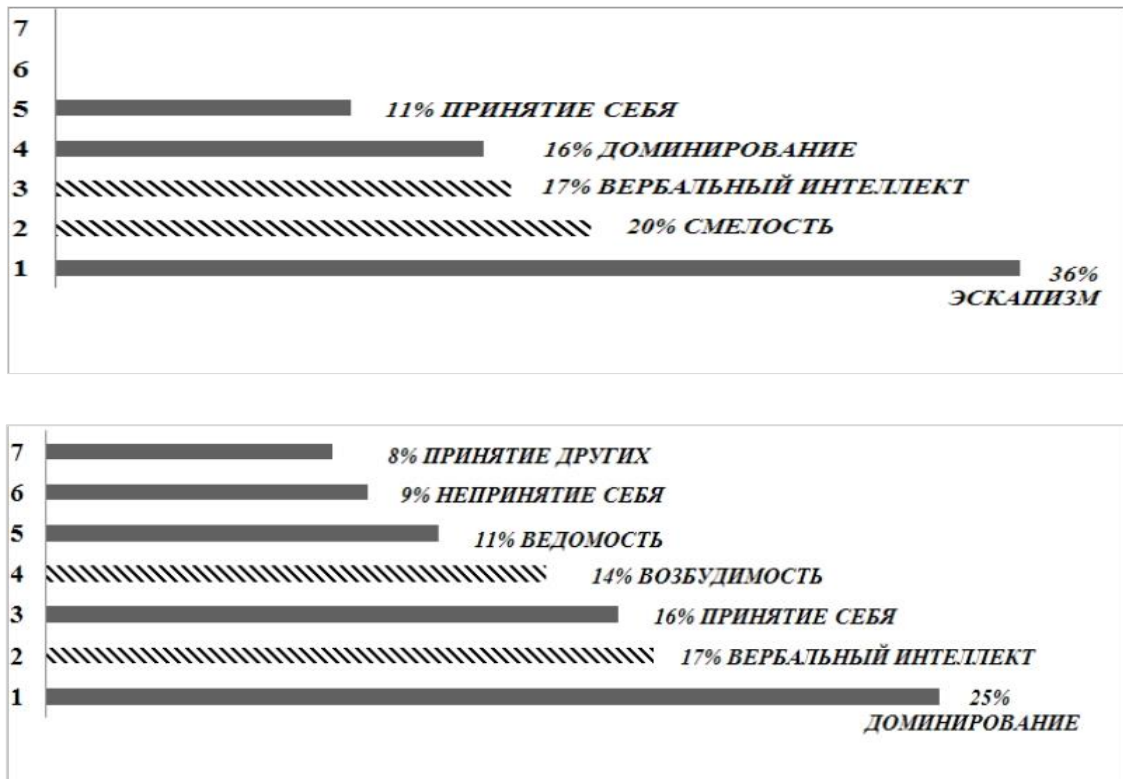


Рисунок 3. – Диаграмма значимости входных признаков при классификации показателя «Адаптация» по двум и шести классам

При сравнении набора значимых признаков и их вклада в классификацию по целевой функции при использовании ДР выявляются существенные отличия от результатов, полученных корреляционным и факторным анализом. Если классифицировать данные последовательно по-разному количеству диапазонов (классов) целевой функции, то можно делать оценки иерархии связей [3]. Наблюдается следующее:

1. Из личностных черт значимыми являются не те признаки, которые формируют факторы с максимальной факторной нагрузкой, см. таблицу 1 и рисунок 3. Для метода ДР общее количество входных признаков не имеет решающего значения.

2. Четвёртый фактор таблицы 1 (эмоциональная стабильность и сензитивность), которой обеспечивал максимальное линейные корреляционные связи с показателями адаптации и дезадаптации, не входит в значимые признаки при классификации по методу «дерево решений».

3. Из личностных черт значимым при разной классификации оказывается только вербальный интеллект (В), который, в свою очередь, корреляционно не связан с остальными личностными чертами и адаптационными характеристиками, независим и составляет отдельный фактор при факторном анализе. Это подтверждает вывод о том, что связи между

психологическими характеристиками носят в значительной степени нелинейный и опосредованный характер.

4. Признак «Эскапизм» (уход от проблем) имеющий, как адаптационная характеристика, максимальную значимость при классификации данных по двум классам «адаптации», отсутствует среди значимых при классификации по шести классам, см. рисунок 3. Похожий результат наблюдается для адаптационной характеристики «доминирование»: при классификации по шести классам её значимость значительно увеличивается по сравнению с классификацией по двум классам.

5. Личностные черты «смелость» и «возбудимость» не являются значимыми и проявляются только при классификации по разным диапазонам «Адаптации». То есть обнаруживаются только в качестве «промежуточных» звеньев в общей структуре межфункциональных связей.

Следовательно, анализируя и сопоставляя значимость признаков на рисунке 3, можно оценить их иерархию по взаимосвязи и влиянию на «адаптацию». В данном случае наиболее значимыми для показателя «адаптация» могут считаться, по-видимому вербальный интеллект, доминирование и «принятие себя», которые

присутствует с разным вкладом в обеих гистограммах рисунка 3.

Таким образом, результаты показывают, что в возрастной группе 14 – 15 лет социально-психологическая адаптация лучше проходит у тех подростков, у которых выражены стратегии «доминирование» и «принятие себя» (по тесту Роджерса, Даймонд), развит вербальный интеллект (как черта личности по опроснику Кеттелла). Эти три показателя в нашем эксперименте составляют значимый адаптационный кластер – он проявляется в классификации и по двум и по шести классам, хоть и с разным вкладом. Наибольший вклад имеет стратегия «доминирование» (16%/25%), на «втором месте» – вербальный интеллект (17%/17%), и только на «третьем месте» – стратегия «принятие себя» (11%/16%). Интересен тот факт, что «доминантность» в качестве черты личности (опросник Кеттелла) не выявлена в значимых характеристиках и связи с адаптацией, а адаптационная стратегия «доминирование» – выражена значительно. К менее значимым (встречается по классификации только по двум классам), но выраженным характеристикам относится стратегия «эскапизм» (36%). Уход от реальности в мир фантазий и иллюзий в подростковом возрасте проявляется достаточно часто. В целом, его причисляют к одной из неадаптивных стратегий поведения людей в трудной жизненной ситуации. В «свете» полученных результатов (связи эскапизма с адаптацией) можно констатировать факт того, что в подростковом возрасте эта стратегия может быть адаптивной. Она предоставляет подростку

некий ресурс, механизмы для адаптации, которые еще нуждаются в осмыслении и изучении.

Заключение. Представленный в настоящей работе комплексный интеллектуальный анализ межфункциональных связей личностных черт с адаптационными характеристиками подростков представляет интерес, как с методологической точки зрения, так и с психологической. Используемые в работе стандартизированные психодиагностические методики являются широко апробированными в течение нескольких десятилетий. Однако, за счет комплексного подхода к обработке полученных данных, на примере конкретной группы респондентов обнаружены новые особенности взаимосвязей психологических характеристик, проявляющихся в подростковом возрасте. Результаты, с одной стороны, расширяют представление об особенностях подросткового возраста, позволяют разработать адекватную стратегию воспитательной работы в изучаемой группе и эффективную модель психологического сопровождения на возрастном отрезке 14 – 15 лет. С другой стороны – демонстрируют особенности факторных структурных моделей личности и соответствующих им психодиагностических методик, возможности получения новой психологической информации при обработке данных современными средствами интеллектуального анализа. Используются отечественные аналитические платформы «STATISTICA» и «DEDUCTOR», имеющие понятный и удобный интерфейс, возможности автоматизированной предобработки данных, доступные практическим психологам.

Литература:

1. Дюк В. Data Mining: учебный курс / В. Дюк, А. Самойленко. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 386 с.
2. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
3. Славутская Е.В. Вертикальный системный анализ данных психодиагностики учащихся с использованием метода «дерево решений» / Е.В. Славутская, Л.А. Славутский, В.С. Аbruков, С.У. Бичурина, В.В. Садовая // Science for Education Today. – 2020. – № 3. – С. 87–107. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2003.05>
4. Славутская Е.В. Экспериментальный анализ личностных особенностей и адаптации подростков из замещающих семей / Е.В. Славутская, Г.Ф. Иванова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 2(145). – С. 226-234. DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.032
5. Славутская Е.В. Системный анализ данных психодиагностики и проявление интегро-

- дифференционного принципа в развитии личности / Е.В. Славутская, О.Н. Владимирова // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 2(151). – С. 195-205. – DOI 10.51379/KPJ.2022.152.2.028.
6. Собкин В.С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностных особенностей (по материалам обследования студентов театрального колледжа) / В.С. Собкин, Т.А. Лыкова // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 2(18). – С. 56-65. DOI: 10.11621/npj.2015.0206
7. Шитиков В.К. Классификация, регрессия и другие алгоритмы. Data Mining с использованием R / В.К. Шитиков, С.Э. Мاستицкий. – Тольятти; Лондон, 2017. – 351 с.
8. Cattell R.B. Advanced in cattellian personality theory. handbook of personality. theory and research / R.B. Cattell. - The Guilford Press, New York, 1990.
9. Christensen A.P. On the equivalency of factor and network loadings / A.P. Christensen, H. Golino // Behavior

Research Methods. - 2021. - vol. 53. - pp. 1563–1580. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01500-6>

10. De Bolle M. The emergence of sex differences in personality traits in early adolescence: A cross-sectional, cross-cultural study / M. De Bolle, F. De Fruyt, R.R. McCrae, C.E. Löckenhoff, P.T. Costa Jr. et al. // *Journal of Personality and Social Psychology*. -2015. - vol. 108(1). – pp. 171–185. URL: <https://doi.org/10.1037/a0038497>

11. Geary D.C. Efficiency of mitochondrial functioning as the fundamental biological mechanism of general intelligence (g) / D.C. Geary // *Psychological Review*. – 2018. – vol. 125(6). – P. 1028–1050. DOI: <https://doi.org/10.1037/rev0000124>

12. Genrikhov I.E. About methods of synthesis complete regression decision trees / I.E. Genrikhov, E.V. Djukova // *Pattern Recognition and Image Analysis*. – 2019. – vol. 29. – P. 457-470. DOI: <https://link.springer.com/article/10.1134/S1054661819030040>

13. Krampen D. The german-language short form of the big five inventory for children and adolescents – other-rating version (BFI-K KJ-F) / D. Krampen, K. Kupper, B. Rammstedt, S. Rohrmann // *European Journal of Psychological Assessment*. - 2020. - vol. 37(2). – pp. 109-117. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000592>.

14. Möttus R. Descriptive predictive and explanatory personality research: different goals, different approaches, but a shared need to move beyond the big few traits / R. Möttus, D. Wood, D.M. Condon, J. Zimmermann // *European Journal of Personality*. - 2020. - 34(6). – pp. 1175-1201. <https://doi.org/10.1002/per.2311>

15. McCrae Robert R. Understanding persons: From Stern's personalistics to Five-Factor Theory / Robert R. McCrae, Paul T. Costa // *Personality and Individual Differences*. – 2021. - vol. 169. – P. 109816.

16. Soto C.J. Short and extra-short forms of the Big Five Inventory 2: The BFI-2-S and BFI-2-XS / C.J. Soto,

O.P. John // *Journal of Research in Personality*. – 2017. - vol. 68. – pp. 69-81.

17. Rogers C.R. *Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach* / C.R. Rogers, R.F. Dymond. - Chicago: University of Chicago Press, 1954.

18. Rosenberg S.A. hierarchical class model: theory and method with applications in psychology and psychopathology / S. Rosenberg, I. Van Mechelen, P. De Boeck; In: P. Arabie, L. Hubert, and G. De Soete (Eds.). - Classification and Clustering. - New Yourk: River Edge, World Scientific. – 1996. – P. 123-155. https://doi.org/10.1142/9789812832153_0004

19. Slavutskaya E.V. Neural network models for the analysis and visualization of latent dependencies: examples of psycho diagnostic data processing / E.V. Slavutskaya, L.A. Slavutskii, E.L. Nikolaev, A.N. Zakharova // *Knowledge in the Information Society. (PCSF2020)* – Cham: Springer Verlag, 2021. – P. 61-70. – DOI 10.1007/978-3-030-65857-1_7.

20. Shchebetenko S. Measurement invariance and sex and age differences of the big five inventory-2 / S. Shchebetenko, A.Y. Kalugin, A.M. Mishkevich, C.J. Soto, O.P. John // *Evidence From the Russian Version. Assessment*. – 2020. - vol. 27(3). - pp. 472-486. DOI: 10.1177/1073191119860901. Epub 2019 Jul 9. PMID: 31286794.

21. Witten I.H. *Data mining: practical machine learning tools and techniques* / I.H. Witten, E. Frank, M.A. Hall, M. Kaufmann, 3 rd ed. – Amsterdam: Elsevier, 2011. – 629 p.

22. Zwir I. Three genetic-environmental networks for human personality / I. Zwir, C. Del-Val, C. R. Cloninger // *Molecular Psychiatry* – 2021. - vol. 26. - pp. 3858–3875. <https://doi.org/10.1038/s41380-019-0579-x>

References:

1. Dyuk V. *Data Mining: training course* / V. Dyuk, A. Samoylenko. - St. Petersburg: Peter, 2001. - 386 p.

2. Ganzen V.A. *System descriptions in psychology* / V.A. Hansen. - Leningrad: Leningrad Publishing House. un-ta, 1984. - 176 p.

3. Slavutskaya E.V. Vertical system analysis of students' psycho-diagnostic data using the “decision tree” method / E.V. Slavutskaya, L.A. Slavutsky, V.S. Abrukov, S.U. Bichurin, V.V. Sadovaya // *Science for Education Today*. - 2020. - No. 3. - P. 87–107. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2003.05>

4. Slavutskaya E.V. Experimental analysis of personal characteristics and adaptation of adolescents from substitute families / E.V. Slavutskaya, G.F. Ivanova // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2021. - No. 2 (145). - S. 226-234. DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.032

5. Slavutskaya E.V. System analysis of psycho-diagnostic data and manifestation of the integral-differential principle in personality development / E.V. Slavutskaya, O.N. Vladimirova // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2022. - No. 2 (151). – S. 195-205. – DOI 10.51379/KPJ.2022.152.2.028.

6. Sobkin V.S. The relationship of emotional intelligence and personality characteristics (based on the survey of students of the theater college) / V.S. Sobkin, T.A. Lykova // *National Psychological Journal*. - 2015. - No. 2(18). - S. 56-65. DOI: 10.11621/npj.2015.0206

7. Shitikov V.K. Classification, regression and other algorithms. *Data Mining using R* / V.K. Shitikov, S.E. Mastickey. - Tolyatti; London, 2017. - 351 p.

8. Cattell R.B. *Advanced in cattelian personality theory. handbook of personality. theory and research* / R.B. Cattell. - The Guilford Press, New York, 1990.

9. Christensen A.P. On the equivalency of factor and network loadings / A.P. Christensen, H. Golino // *Behavior Research Methods*. - 2021. - vol. 53.-pp. 1563–1580 <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01500-6>

10. De Bolle M. The emergence of sex differences in personality traits in early adolescence: A cross-sectional, cross-cultural study / M. De Bolle, F. De Fruyt, R.R. McCrae, C.E. Lockenhoff, P.T. Costa Jr. et al. // *Journal of Personality and Social Psychology*. -2015. - vol. 108(1). – pp. 171–185. URL: <https://doi.org/10.1037/a0038497>

11. Geary D.C. Efficiency of mitochondrial functioning as the fundamental biological mechanism of general intelligence (g) / D.C. Geary // *Psychological Review*. – 2018. – vol. 125(6). – P. 1028-1050. DOI: <https://doi.org/10.1037/rev0000124>
12. Genrikhov I.E. About methods of synthesis complete regression decision trees / I.E. Genrikhov, E.V. Djukova // *Pattern Recognition and Image Analysis*. – 2019. – vol. 29. – P. 457-470. DOI: <https://link.springer.com/article/10.1134/S1054661819030040>
13. Krampen D. The german-language short form of the big five inventory for children and adolescents – other-rating version (BFI-K KJ-F) / D. Krampen, K. Kupper, B. Rammstedt, S. Rohrmann // *European Journal of Psychological Assessment*. – 2020. – vol. 37(2). – pp. 109-117. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000592>.
14. Möttus R. Descriptive predictive and explanatory personality research: different goals, different approaches, but a shared need to move beyond the big few traits / R. Möttus, D. Wood, D.M. Condon, J. Zimmermann // *European Journal of Personality*. – 2020. – 34(6). – pp. 1175-1201. <https://doi.org/10.1002/per.2311>
15. McCrae Robert R. Understanding persons: From Stern's personalistics to Five-Factor Theory / Robert R. McCrae, Paul T. Costa // *Personality and Individual Differences*. – 2021. – vol. 169. – P. 109816.
16. Soto C.J. Short and extra-short forms of the Big Five Inventory 2: The BFI-2-S and BFI-2-XS / C.J. Soto, O.P. John // *Journal of Research in Personality*. – 2017. – vol. 68. – pp. 69-81.
17. Rogers C.R. *Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach* / C.R. Rogers, R.F. Diamond. – Chicago: University of Chicago Press, 1954.
18. Rosenberg S.A. hierarchical class model: theory and method with applications in psychology and psychopathology / S. Rosenberg, I. Van Mechelen, P. De Boeck; In: P. Arabie, L. Hubert, and G. De Soete (Eds.). – *Classification and Clustering*. – New York: River Edge, World Scientific. – 1996. – P. 123-155. https://doi.org/10.1142/9789812832153_0004
19. Slavutskaya E.V. Neural network models for the analysis and visualization of latent dependencies: examples of psycho diagnostic data processing / E.V. Slavutskaya, L.A. Slavutskii, E.L. Nikolaev, A.N. Zakharova // *Knowledge in the Information Society. (PCSF2020)* – Cham: Springer Verlag, 2021. – P. 61-70. – DOI 10.1007/978-3-030-65857-1_7.
20. Shchebetenko S. Measurement invariance and sex and age differences of the big five inventory-2 / S. Shchebetenko, A.Y. Kalugin, A.M. Mishkevich, C.J. Soto, O.P. John // *Evidence From the Russian Version. assessment*. – 2020. – vol. 27(3). – pp. 472-486. DOI: 10.1177/1073191119860901. Epub 2019 Jul 9. PMID: 31286794.
21. Witten I.H. *Data mining: practical machine learning tools and techniques* / I.H. Witten, E. Frank, M.A. Hall, M. Kaufmann, 3 rd ed. – Amsterdam: Elsevier, 2011. – 629 p.
22. Zwir I. Three genetic-environmental networks for human personality / I. Zwir, C. Del-Val, C. R. Cloninger // *Molecular Psychiatry* – 2021. – vol. 26. – pp. 3858–3875. <https://doi.org/10.1038/s41380-019-0579-x>

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
(19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторах:

Славутская Елена Владимировна (г. Чебоксары, Россия), доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», e-mail: slavutskayaev@gmail.com

Абруков Виктор Сергеевич (г. Чебоксары, Россия), доктор физико-математических наук, профессор, профессор кафедры прикладной физики и нанотехнологий ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова», e-mail: abrukov@yandex.ru

Славутский Леонид Анатольевич (г. Чебоксары, Россия), доктор физико-математических наук, профессор, профессор кафедры автоматизации и управления в технических системах ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова», e-mail: lenya@slavutskii.ru



УДК 159.9.072

Взаимосвязь самовосприятия и социального интеллекта у будущих педагогов, имеющих татуировки

Connection between self-perception and social intelligence of future teachers with tattoos

Матафонова С.И., Иркутский государственный университет, matafonowa.svetlana@yandex.ru

Кибальник А.В., Иркутский государственный университет, kialvch@yandex.ru

Федосова И.В., Иркутский государственный университет, Fedos-ir@yandex.ru

Matafonova S., Irkutsk State University, matafonowa.svetlana@yandex.ru

Kibalnik A., Irkutsk State University, kialvch@yandex.ru

Fedosova I., Irkutsk State University, Fedos-ir@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.024

Ключевые слова: бодимодификации, нательные татуировки, визуальные знаки, символика татуировки, самовосприятие личности, социальный интеллект, студенты-педагоги.

Keywords: body modifications, tattoos, visual signs, symbolism of tattoos, self-perception of personality, social intelligence, students-pedagogues.

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей самовосприятия студентов, использующих бодимодификации, которые выбрали будущую профессию, связанную с областью образования. Чтобы понять смысл увлечения молодежью татуировками, важно было также провести исследование социального интеллекта обучающихся, планирующих в дальнейшем заниматься педагогической деятельностью. Были проанализированы результаты диагностики мотивов нанесения нательных рисунков; особенностей личностного отношения студентов к тату и отношения к ним окружающих; самосознания, саморегуляции, эмпатии, коммуникативности и самомотивации как характеристик социального интеллекта молодежи. Также проанализировано отношение будущих работников сферы образования к наличию бодимодификаций: от отрицательных оценок (татуировка – барьер для успешного трудоустройства) к позитивным (модификация тела – способ самовыражения и повышения уверенности в себе). На основе применения рангового коэффициента Спирмена установлены корреляции между изучаемыми психологическими явлениями, что позволило сделать заключение о наличии положительных связей между наличием татуировок и самовосприятием, эмпатией и самопознанием; отрицательных связей между наличием татуировок и показателями саморегуляции личности.

Abstract. The article focuses on peculiarities of self-perception of students with body modifications who have chosen a career in education. In order to understand young people's passion for tattoos, it is important to study social intelligence of students planning to engage in pedagogical activity in the future. The authors have analyzed the results of studying the motives of making tattoos, peculiarities of students' personal attitude to tattoos and that of people around them, self-awareness, self-regulation, empathy, sociability and self-motivation as characteristics of social intelligence of young people. The authors have also analyzed the attitude of future personnel in the sphere of education to body manifestations: from negative evaluation (tattoo is a barrier for successful employment) to positive evaluation (body modification is a way of self-expression and for enhancing the level of self-assurance). Based on applying Spearman's rank correlation coefficient, the authors have found out correlations between the studied psychological phenomena, which allowed them to make a conclusion that there are positive connections between tattoos and self-perception, empathy and self-discovery, while there are negative connections between tattoos and indices of personal self-regulation.

Введение. В быстро изменяющейся социальной реальности многими учеными отмечен факт прогрессирующего развития бодимодификаций. На фоне широкого распространения разнообразных форм бодимодификаций – пирсинг, шрамирование, имплантирование, микродермалы, сплит языка, татуаж глазных яблок – нанесение на кожу татуировок остается наиболее популярным. Стоит также отметить, что особенно актуальной эта проблема становится именно в молодежной среде. Высокая степень неопределенности социального развития общества ведёт к тому, что человек испытывает субъективные трудности при определении своих жизненных перспектив [5]. Нанесение рисунков на тело рассматривается молодыми людьми как один из способов самовыражения, а также как вариант социальной интеграции [4]. Историками отмечается стремительный переход от криминогенной символики к молодежной субкультуре, а также признание социумом тату как вида искусства. Хочется подчеркнуть, что особая роль в распространении данного социального феномена отводится средствам массовой информации, и особенно зарубежной пропаганде данного явления. В качестве примеров можно привести телепрограммы «Татуировщицы», «Самые плохие татуировки в Америке» и многие другие, которые имеют огромное количество просмотров среди современной молодежи.

Данное социальное явление находится в области изучения таких наук как культурология, психология, социология, педагогика, история, медицина и ряд других. Среди современных авторов проблемы модификаций тела изучают А.М. Айламазян [1], Ю.В. Батлук, Я.П. Пойлова [2], Т.Ю. Ласовская, С.В. Яичников, В.Е. Сахно, Н.Г. Лябах [6], Л.А. Мельникова [7], О.А. Овсянникова [8], А.Н. Сухов [11] и др.

Так, например, анализ работы А.М. Айламазян показал, что автор рассматривает татуировки как некие телесные изменения, как культурное «членовредительство», преобразование своей телесности, формирование идентичности личности. Этот выбор субъекта не может быть объяснен причинно-обусловленным поведением, он является актом свободы человека, трансцендирующего за пределы самого себя [1].

В исследовании, проведенном А.Н. Суховым [11], отмечается, что татуировки претерпели большие изменения, приобрели масштабный характер, стали выступать в качестве технологии управления впечатлениями. Данную точку зрения поддерживает Л.А. Мельникова [7]. В своем исследовании она представила

авторскую концепцию, где татуировка – некая форма репрезентации молодежи, социокультурное послание обществу, в котором закодированы скрытые личностные особенности и проблемы индивидов.

Интересные результаты были получены у зарубежных исследователей J.R. Koch, A.E. Roberts, M.L. Armstrong, D.C. Owen, которые рассматривали наличие связей между татуировками и их самооценкой [14]. По их данным, количество татуировок напрямую коррелирует с уровнем самоутверждения и депрессивностью. Авторы делают и другие выводы: чем большее количество есть татуировок у девушек, тем более значимое удовольствие они испытывают по отношению к изменениям в своем имидже.

Согласно подходу Е.С. Бекетовой, рассматривающей основные возможности сюжетов татуировок применительно к психокоррекционной деятельности, считается, что «в психодинамической парадигме татуировка является средством для «передачи» информации о нереализованных инфантильных желаниях субъекта, побуждающих его к определенным действиям и стилю поведения» [3]. Следовательно, нанося татуировку, личность получает глубинное чувство защищенности и познание внутренней детерминированности психики.

Актуальность данного исследования заключается в том, что нанесение татуировок принимает массовый характер среди молодежи. Вместе с тем, остается неясным, как данное явление будет восприниматься субъектами психолого-педагогического взаимодействия, как татуировки будут влиять на личностное становление будущих педагогов [12]. Заметим, что в отечественной педагогике и психологии данные вопросы являются малоизученными.

Цель исследования: изучение особенностей самовосприятия и социального интеллекта студентов – будущих педагогов, имеющих татуировки; установление корреляционных связей и выявление взаимообусловленности ряда характеристик данных психологических явлений.

Задачами исследования стало изучение ведущих мотивов нанесения татуировок, выявление их символического аспекта; диагностика особенностей личностного отношения студентов к тату и отношения окружающих; распознавание эмоциональных характеристик респондентов, связанных с ношением татуировок; изучение характеристик социального интеллекта (самосознание, саморегуляция, эмпатия, коммуникативность,

самомотивация), а также осуществление эмпирического анализа связи между особенностями самовосприятия будущих педагогов, имеющих тату, с их социальным интеллектом.

В соответствии с целью и задачами исследования была сформулирована гипотеза о наличии взаимосвязи между параметрами социального интеллекта, самовосприятия и наличием татуировок у студентов – будущих специалистов сферы образования.

Материалы и методы исследования. Объектом исследования стали студенты бакалавриата очной формы обучения 1 – 4 курсов, обучающиеся в Педагогическом институте ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» по профилю «Психология и социальная педагогика». Выборка составила 86 человек: студенты первого курса (n=22), второго курса (n=19), третьего курса (n=21), четвертого курса (n=24). Среди них 92% девушек и 8% юношей, средний возраст составил 17 – 20 лет.

Выбор обозначенных объектов исследования обусловлен, прежде всего, тем, что именно в период получения профессионального образования молодые люди формируют собственный педагогический имидж, осваивают основы педагогической этики [9]. Кроме того, в данный период формируется комплекс компонентов готовности к будущей профессиональной деятельности: мотивированность, волевая саморегуляция, самоконтроль, знания о функциональных обязанностях будущего специалиста [13].

Проведенное нами исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе нам необходимо было распределить всех респондентов на 2 группы: имеющих опыт нанесения татуировок и не имеющих. Для этого мы использовали авторскую модификацию анкеты «Психология бодимодификаций», составленную на основе анкеты-опросника «Принципы использования татуировки современной молодежью города Владивостока» (Л.А. Мельникова) [7]. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью программы для администрирования опросов «Google Forms», а также применяя метод интервьюирования. В итоге были сформированы 2 группы обучающихся по характеристикам самовосприятия молодежи, имеющей и не имеющей опыт нанесения татуировок.

На втором этапе был определён уровень социального интеллекта студентов с помощью одноименного опросника «Социальный

интеллект», разработанного Басса-Дарки и модифицированного Г. Резапкиной. Опросник позволил проанализировать следующие категории социального интеллекта: самосознание, саморегуляция, эмпатия, коммуникабельность и самомотивация [10].

Заключительный этап исследования включал обработку полученных сведений с применением компьютерного пакета «SPSS Statistics 20». Обработка данных проводилась с помощью описательной статистики: для проверки нормальности распределения применялся Критерий Колмогорова-Смирнова, анализ корреляционных связей рассчитывался с использованием рангового коэффициента Спирмена.

Результаты исследования. Приведем данные анкетирования студентов на первом этапе диагностики. Отметим, что структуру анкеты составили 14 вопросов открытого, закрытого и полужакрытого характера, которые были сгруппированы нами в четыре блока: мотивационный, эмоциональный, символический и отношенческий.

В мотивационный блок вошли следующие: «Имеете ли Вы опыт бодимодификаций?», «В каком возрасте Вы впервые сделали тату?» и др. Результаты исследования показали, что 33% опрошенной молодежи (28 чел.) имеют татуировки, из них 6% сделали тату в возрасте от 14 до 18 лет и 27% нанесли после совершеннолетия.

На следующий вопрос «Выбирая место для татуировки, где её расположили?» 4% ответили, что «хотели выделиться из толпы» и нанесли ее на видном месте. А 21% указали, что сделали для себя и набили её там, где не видно. По словам респондентов, рисунки тату помогают поверить в свои силы и возможности. Следовательно, мы можем предположить, что татуировка для студентов носит внутреннее побуждение к принятию себя.

В ходе проведенного исследования только 4% респондентов испытывают сожаление о том, что нанесли татуировку. Говоря об этом, студенты указывают, что решение было необдуманным, эмоциональным, и испытывают желание свести изображение.

Рассматривая вопросы безопасности тату, большинство студентов отмечают, что модификация тела не может навредить их здоровью. Такие риски здоровью, как передача ряда инфекционных заболеваний, не были ими рассмотрены. Данный блок вопросов позволил нам провести разделение студентов на две

группы: не имеющих татуировки, и обучающихся, имеющих татуировки.

Далее анализировались ответы только той группы респондентов, которые имели татуировок. Эмоциональный блок представлен в следующих вопросах:

6. Соответствуют ли ожидания от рисунка конечному результату?

7. Связано ли решение о нанесении татуировки с Вашим эмоциональным состоянием?

8. Изменилось ли самовосприятие после нанесения тату?

Ответы предполагали три варианта: да, нет, частично. Результаты представлены на рисунке 1.

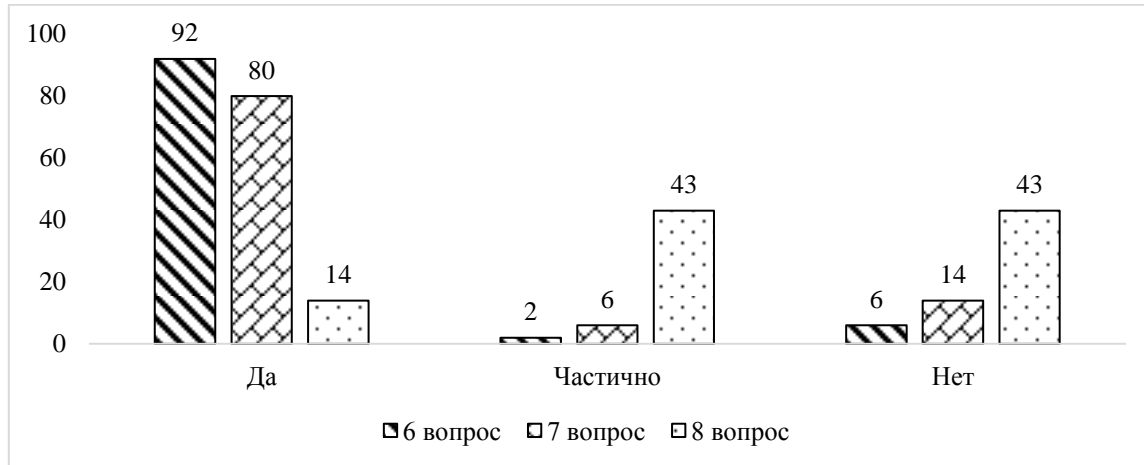


Рисунок 1. – Показатели эмоционального блока (%)

Исходя из данных, можно констатировать, что 92% опрошенных удовлетворены полученным результатом, и тату вызывает хорошие эмоции. Однако 6% ожидали более профессиональной работы специалиста. Говоря о желании сделать татуировку, многие, а именно 80%, связывали это решение с эмоциональным состоянием (с благополучными или отрицательными эмоциями), а только 14% подошли к данной процедуре обдуманно, вкладывая определенный смысл в татуировку. В ходе интервью большая часть респондентов отметила, что решались на тату, когда находились в состоянии депрессии, сомнений, эмоциональных потрясений от несчастной любви, и только небольшая часть связывала событие с осознанием положительных эмоций. Такие студенты в настоящий момент воспринимали тату «как способ обретения новой ценности», что подтверждает точку зрения автора в работе А.М. Айламазян [1].

Полученные результаты показывают, что 43% опрошенных никаких изменений в самовосприятии не отмечают и также 43% ощущают изменения, которые носят внутренний символически-защитный характер.

На открытый вопрос «Если, по вашему мнению, изменилось отношение к самому себе, то каким образом?» были получены следующие результаты: 25% респондентов рассматривают

татуировку как некий оберег, который помогает в преодолении трудных жизненных ситуаций, из них 14% утверждают, что данный опыт повысил их самооценку; 7% опрошенных рассматривают тату как способ самопринятия, самовыражения или акт протеста против традиционного уклада в обществе.

Содержание символического блока представлено рядом вопросов. Например, на вопрос «Есть ли значение в татуировке как визуальном знаке, или это просто картинка?» были получены следующие ответы: 82% респондентов знают значение татуировок, рассказывают о вложенном в нем смысле. А 18% рассматривают тату как возможность украсить свое тело, даже не задумываясь, что с возрастом может произойти его искажение.

На вопрос: «По каким принципам Вы выбирали рисунок?» были получены следующие ответы: 11% студентов указали принадлежность к определенной субкультуре, группировке; 36% выбрали визуальный знак, выражающий своё хобби, увлечение; 65% выбрали рисунок из того, что понравилось; 18% затруднились в объяснении принципа выбора тату. Хотелось бы также отметить, что для трети опрошенных студентов тату символизирует значимую для них надпись на английском языке. Следовательно, мы можем констатировать, что значимая часть студентов

выбирает тату как символическое средство самовыражения.

Отношенческий блок включал следующие вопросы:

12. Поддерживали ли Ваше решение сделать татуировку друзья?

13. Одобрили ли Ваше решение сделать татуировку родители?

14. Как вы думаете, помешают ли Ваши татуировки профессиональной деятельности (если будете работать педагогом)?

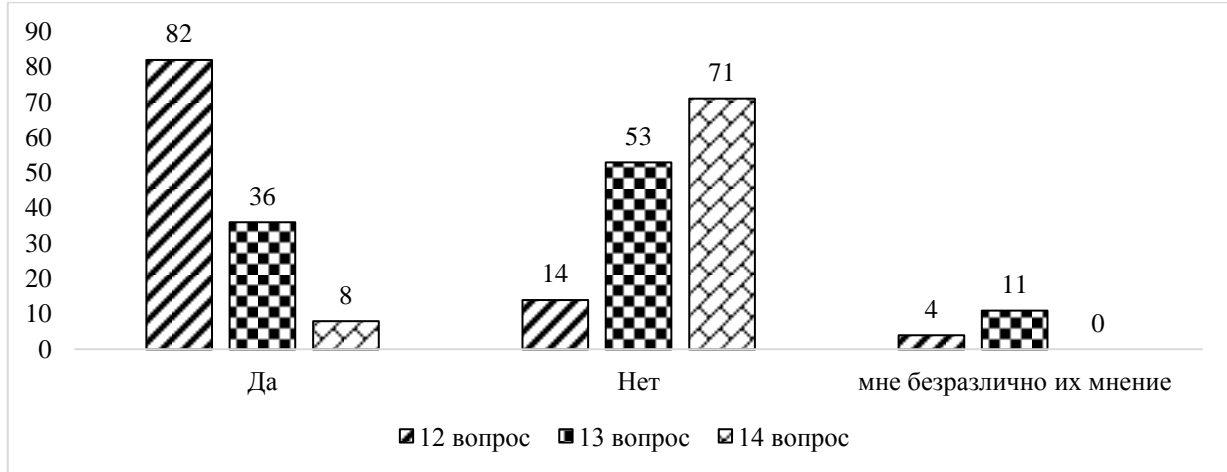


Рисунок 2. – Показатели отношенческого блока (%)

Полученные результаты, см. рисунок 2, демонстрируют, что 82% друзей одобряют татуировки, как признак модного, приемлемого вида самовыражения. Однако, 14% высказывают негативное отношение к данному культурному течению. 36% родителей одобрили нательные рисунки, 53% отозвались отрицательно, а 11% родных скорее всего не имеют авторитета у молодежи, возможны проблемы в детско-родительских отношениях. Данные исследования показали, что большая часть молодежи полагает, что тату не мешает их будущей профессиональной деятельности, однако они

предусмотрительно нанесли тату на закрытые участки тела. Беспокоящим является тот факт, что большая доля респондентов, а именно 37%, планируют в ближайшем будущем нанести на свое тело татуировки. Большинство опрошенных проявляют уверенность, что наличие татуировок не является признаком низкого интеллекта.

Рассмотрим результаты изучения уровня выраженности социального интеллекта в структуре личности студентов. Данные опросника Басса-Дарки представлены на рисунке 3.

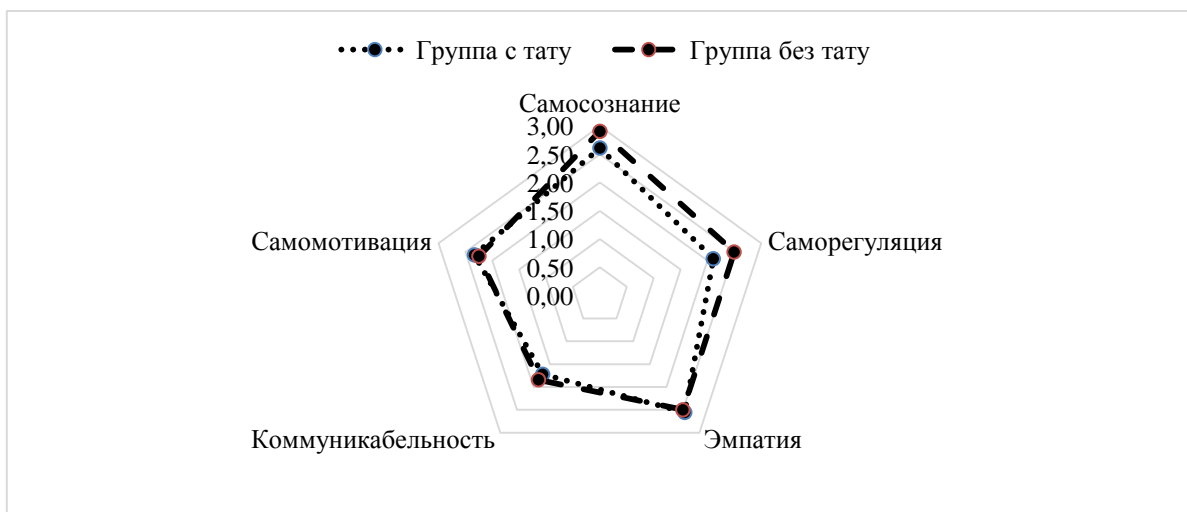


Рисунок 3. – Показатели социального интеллекта респондентов двух групп по результатам опроса «Социальный интеллект» (опросник Басса-Дарки, модификация Г. Резапкиной)

Анализ результатов психодиагностики свидетельствует, что в группах студентов с татуировками и без татуировок показатели самомотивации и эмпатии находятся на тождественных значениях, следовательно, студенты из обеих групп одинаково успешно могут управлять своим поведением. Кроме того, у них не выявлено различий в развитии способности понимать эмоциональные состояния других людей, в проявлении сочувствия, что является важным компонентом среди личностно-профессиональных качеств педагогов.

Однако, можно отметить и различия в показателях «самосознание», «саморегуляция», «коммуникабельность». Так, например, в группе студентов с татуировками обнаружены меньшие значения в показателях понимания самого себя,

замечены искажения представлений о себе, снижение уровня развития умения регуляции собственного поведения и ослабление способности качественно выстраивать взаимодействие. Тем не менее, не было выявлено достоверности различий в показателях двух группах испытуемых. Мы полагаем, что данный факт требует дальнейшего изучения и увеличения числа выборки студентов, имеющих именно татуировки.

Результаты нашего исследования показали, что существуют взаимосвязи между показателями опросника «Социальный интеллект» и данными по шкалам анкеты «Психология бодимодификации». При подсчете корреляций между показателями были установлены следующие связи, представленные в таблице 1.

Таблица 1. – Корреляции по субшкалам опросника уровня выраженности социального интеллекта (опросник Басса-Дарки, модификация Г. Резапкиной) со шкалами «Психология бодимодификации» (Л.А. Мельникова)

Отмеченные корреляции являются значимыми при $p < 0,05$ (N=86)			
		Наличие тату	Изменения самовосприятия
Социальный интеллект	Самопознание	0,305	
	Саморегуляция	-0,264	
	Эмпатия		0,333
	Самомотивация		0,252

Заключение. Представленные результаты демонстрируют *положительную корреляцию* между шкалой наличия татуировок и показателем самопознания (при $p < 0,05$), то есть наличие татуировок у молодежи порождает стремление к дальнейшему самопознанию и саморазвитию. При этом обнаружена *отрицательная связь* между наличием татуировки и показателем саморегуляции (при $p < 0,05$). Мы полагаем, что при нанесении татуировки включаются механизмы символизации, рассмотренные Е.С. Бекетовой [3], что становится символом внутренней силы и уравновешенности и в результате приводит к замедлению психофизиологического напряжения на стрессовые реакции.

Кроме того, стоит отметить, что при нанесении татуировок молодые люди не оценивают тот факт, что в сфере образования наличие бодимодификаций снижает шансы на трудоустройство. Руководители образовательных учреждений при приеме на работу молодого специалиста обращают внимание не только на профессиональную компетентность, но и на имидж соискателя, в том числе и на присутствие биоповреждений. На фоне наличия неконструктивных реакций на стрессовые ситуации, сложности с трудоустройством могут

привести к тому, что молодой человек, имеющий татуировку, еще больше исказит представления о самом себе, сформирует ряд неадаптивных поведенческих стратегий, что пагубно отразится на способности выстраивать взаимодействие, и может привести к личной и социальной неуспешности.

Также обнаружены положительные связи между шкалами изменения самовосприятия и показателями эмпатии и самомотивации ($p < 0,05$), это означает, что чем интенсивнее происходят изменения в самовосприятии, тем больше личность принимает как себя, так и других, и приобретает желание самосовершенствоваться.

Резюмируя сказанное, мы можем сделать следующие выводы: неприятие себя является ведущим мотивом нанесения татуировки, рисунки тату носят эмоционально-ценностный характер, выполняют знаково-символическую функцию коммуникации среди молодежи. Группа студентов с татуировками отличается сложностями в самосознании, слабым контролем своего поведения и трудностями в коммуникации. Полученные результаты свидетельствуют о связи наличия татуировок со стремлением к самопознанию и замедлению саморегуляции, а также подтверждают взаимообусловленность изменения

самовосприятия с принятием других и самосовершенствованием. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась. Проведенное

исследование является пилотажным, полученные данные требуют дальнейшего более глубокого изучения.

Литература:

1. Айламазян А.М. Роль пластического образа в формировании идентичности личности: исторический аспект / А.М. Айламазян // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 4(20). – С. 37-48.
2. Батлук Ю.В., Пойлова Я.П. Суицидальные тенденции у людей с татуировкой / Ю.В. Батлук, Я.П. Пойлова // Вестник СПбГУ. Психология. – 2020. – Т. 10. – Вып. 3. – С. 338-352.
3. Бекетова Е.С. Особенности психокоррекционной работы с татуированными индивидами, имеющими ограничение возможности здоровья / Е.С. Бекетова // Современные научные исследования и разработки. – 2017. – № 5(13). – С. 52-54.
4. Кибальник А.В. Основные теоретические подходы к определению сущности понятия «молодежь» / А.В. Кибальник // Proceedings of materials the international scientific conference. Киров: Международный центр научно-исследовательских проектов. – 2015. – С. 497-503.
5. Кибальник А.В. Стратегии преодоления личностью трудных жизненных ситуаций: факторы выбора / А.В. Кибальник // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 1(18). – С. 336-340.
6. Ласовская Т.Ю. Пограничное расстройство личности и нанесение татуировок / Т.Ю. Ласовская, С.В. Яичников, В.Е. Сахно, Н.Г. Лябах // Электронный научный журнал «Journal of Siberian Medical Sciences». – 2013. – № 3.
7. Мельникова Л.А. Репрезентация визуальных телесных кодов российской и китайской молодежи / Л.А. Мельникова // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2018. – Т. 10. – № 1. – С. 146-155.

8. Овсянникова О.А. Татуировка как социокультурное явление / О.А. Овсянникова // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». – 2017. – Т. 5. – № 1.
9. Пядушкина Н.Н., Федосова И.В. Формирование этико-педагогической культуры будущих педагогов в контексте особенностей юношеского возраста / Н.Н. Пядушкина, И.В. Федосова // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – № 5(44). – Т. 1. – С. 186-194.
10. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
11. Сухов А.Н. Средства криминогенного общения: традиционный и современный аспект / А.Н. Сухов // Человеческий капитал. – 2020. – № 2(134). – С. 82-89.
12. Федосова И.В. Профессиональная деформация личности педагога: диагностика и профилактика / И.В. Федосова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 3(16). – С. 191-195.
13. Федосова И.В. Формирование педагогического имиджа у будущих специалистов сферы образования / И.В. Федосова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 2(15). – С. 162-166.
14. Koch J.R. Tattoos, gender and well-being among American college students / J.R. Koch, A.E. Roberts, M.L. Armstrong, D.C. Owen // The Social Science Journal. – 2015. – Vol. 52. – № 4. – P. 536-541.

References:

1. Aylamazyan A.M. The role of plastic image in forming personality's identity: historical aspect / A.M. Aylamazyan // National Psychological Journal. – 2015. – № 4(20). – P. 37-48.
2. Batluk Y.V., Poylova Y.P. Suicidal tendencies among people with tattoos / Y.V. Batluk, Y.P. Poylova // Saint Petersburg State University Bulletin. Psychology. – 2020. – Volume 10. – Issue 3. – P. 338-352.
3. Beketova E.S. Peculiarities of psychological and correctional work with tattooed people with disabilities / E.S. Beketova // Modern Scientific Research and Development. – 2017. – № 5(13). – P. 52-54.
4. Kibalnik A.V. Main theoretical approaches to defining the term of young people / A.V. Kibalnik // SCIENCE XXI CENTURY Proceedings of materials the international scientific conference. Kirov: International Centre of Scientific and Research Projects. – 2015. – P. 497-503.

5. Kibalnik A.V. Strategies of coping with difficult life situations: factors of choice / A.V. Kibalnik // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. – 2017. – Volume 6. – № 1(18). – P. 336-340.
6. Lasovskaya T.Y. Borderline personality disorder and making tattoos / T.Y. Lasovskaya, S.V. Yaichnikov, V.E. Sakhno, N.G. Lyabakh // Journal of Siberian Medical Sciences. – 2013. – № 3.
7. Melnikova L.A. Representation of visual body codes of Russian and Chinese youth / L.A. Melnikova // Territory of New Opportunities. Bulletin of Vladivostok State University of Economics and Service. – 2018. – Volume 10. – № 1. – P. 146-155.
8. Ovsyannikova O.A. Tattoo as a sociocultural phenomenon / O.A. Ovsyannikova // Science. Society. State. – 2017. – Volume 5. – № 1.
9. Pyadushkina N.N., Fedosova I.V. Formation of ethical and pedagogical culture of future teachers in the

context of peculiarities of young age / N.N. Pyadushkina, I.V. Fedosova // European Social Science Journal. - 2014. - № 5(44). - Volume 1. - P. 186-194.

10. Raygorodskiy D.Y. Practical psychological diagnostics. Methods and tests / D.Y. Raygorodskiy. - Samara: BAKHRAKH-M Publishing, 2001. - 672 p.

11. Sukhov A.N. Means of criminogenic communication: traditional and modern aspects / A.N. Sukhov // Human Capital. - 2020. - № 2(134). - P. 82-89.

12. Fedosova I.V. Professional deformation of teacher's personality: diagnostics and prevention / I.V.

Fedosova // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. - 2016. - Volume 5. - № 3(16). - P. 191-195.

13. Fedosova I.V. Formation of pedagogical image of future education specialists / I.V. Fedosova // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. - 2016. - Volume 5. - № 2(15). - P. 162-166.

14. Koch J.R. Tattoos, gender and well-being among American college students / J.R. Koch, A.E. Roberts, M.L. Armstrong, D.C. Owen // The Social Science Journal. - 2015. - Vol. 52. - № 4. - P. 536-541.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
(19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторах:

Матафонова Светлана Иннокентьевна (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Педагогический институт Иркутского государственного университета, e-mail: matafonowa.svetlana@yandex.ru

Федосова Ирина Валерьяновна (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии, Педагогический институт Иркутского государственного университета, e-mail: Fedos-ir@yandex.ru

Кибальник Алена Вячеславовна (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Педагогический институт Иркутского государственного университета, e-mail: kialvch@yandex.ru



УДК 316:378

Исследование факторов профессиональной адаптации ординаторов

Study of the factors of professional adaptation of residents

Рябова Т.В., Казанский Государственный медицинский университет, tatry@rambler.ru

Жидяевский А.Г., Казанский Государственный медицинский университет, ordinatura@kazangmu.ru

Галимова Л.Л., Казанский Государственный медицинский университет, liana116kazan@gmail.com

Мухарямова Л.М., Казанский Государственный медицинский университет, edu-prorector@kazangmu.ru

Ryabova T., Kazan State Medical University, tatry@rambler.ru

Zhidyaevskij A., Kazan State Medical University, ordinatura@kazangmu.ru

Galimova L., Kazan State Medical University, liana116kazan@gmail.com

Mukharyamova L., Kazan State Medical University, edu-prorector@kazangmu.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.025

Статья подготовлена за счет средств гранта ФГБОУ ВО Казанского ГМУ МЗ РФ в рамках проекта «Программы развития Университета», Договор №2/22-8 ОТ 1.08.2022 г.

Ключевые слова: ординаторы, профессиональная адаптация, программа ординатуры, наставничество, медицинское образование.

Keywords: residents, professional adaptation, residency program, mentoring, medical education.

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена проблемой обоснованных и ожидаемых изменений в системе развития программ подготовки медицинских кадров высшей квалификации в России, как следствие внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по программам ординатуры различных специальностей.

Целью статьи является изучение факторов успешной профессиональной адаптации ординаторов в трансформирующихся условиях здравоохранения. Задачами исследования являются анализ формируемых умений и навыков во время прохождения производственной практики, определение роли наставников и кураторов при осуществлении практической подготовки, степень самостоятельности действий ординаторов.

Ведущими методами к исследованию данной проблемы являются анкетирование и опрос 485 клинических ординаторов, обучающихся на 46 кафедрах ФГБОУ ВО «Казанский ГМУ» МЗ РФ.

В статье показаны факторы успешной адаптации ординаторов: развитые универсальные компетенции; совершенствование института наставничества и кураторства при одновременном расширении самостоятельности и доверия к деятельности ординаторов; организационное и документационное сопровождение со стороны руководства и кадровых служб медицинских и образовательных учреждениях со стороны руководства и кадровых служб, в том числе документационного сопровождения; актуальные программы семинаров – тренингов по вопросам психологического блока; разработка практических рекомендаций для наставников и кураторов по проведению мероприятий, направленных на совершенствование практической подготовки ординаторов в соответствии с сегодняшними реалиями.

Материалы статьи могут быть полезны медицинским преподавателям, наставникам, кураторам, занимающимся с ординаторами в лечебно – профилактических учреждениях и профессорско-преподавательскому составу медицинских университетов.

Abstract. The relevance of this study is due to the problem of reasonable and expected changes in the system of development of medical training programs for highly qualified medical personnel in Russia, as a result of the

introduction of new federal state educational standards of higher education for residency programs in various specialties.

The purpose of the article is to study the factors of successful professional adaptation of residents in the changing healthcare environment. The objectives of the study are to analyze the skills and abilities formed during the internship, to determine the role of mentors and curators in the implementation of practical training, the degree of independence of the residents' actions.

The leading methods for the study of this problem are the questioning and questioning of 485 clinical residents studying at 46 departments of the Kazan State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation.

The article shows the factors of successful adaptation of residents: developed universal competencies; improving the institution of mentoring and supervision while expanding independence and confidence in the activities of residents; organizational and documentation support from the management and personnel services of medical and educational institutions from the management and personnel services, including documentation support; current programs of seminars - trainings on the issues of the psychological block; development of practical recommendations for mentors and curators on holding events aimed at improving the practical training of residents in accordance with today's realities.

The materials of the article can be useful to medical teachers, mentors, curators who work with residents in medical institutions and the teaching staff of medical universities.

Введение. За период 2021–2022 годов были утверждены новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по программам ординатуры различных специальностей, в результате чего произошли значительные изменения в программах подготовки медицинских кадров высшей квалификации [2]. В новых программах ординатуры указаны универсальные компетенции (коммуникация, командная работа и лидерство, системное и критическое мышление, самоорганизация и саморазвитие, разработка и реализация проектов), способствующие реализации современной ценностно-ориентированной модели оказания медицинских услуг приоритетами являются удовлетворенность пациентов, персонифицированная медицина, превентивное лечение и рост продолжительности жизни.

Начинающие свою последипломную подготовку врачи в большей степени сориентированы на приобретение профессиональных компетенций, необходимых для осуществления лечебной деятельности при работе с пациентами. Освоению универсальных компетенций оказывается значительно меньше внимания, тогда как именно они развивают врача как современного лидера и наставника в команде (с участием младшего и среднего медицинского персонала) [3;4].

Этап обучения в ординатуре особенно важен, так как осуществляется не только формирование и развитие профессионализма деятельности, но и личности будущего врача, развития ценностных ориентаций обучаемых, профессиональной идентичности. М.И. Плугина, Т.А. Майборода акцентирую внимание на роли дисциплин гуманитарного блока, изучение которых обеспечивает позитивную динамику в трансформации ценностных ориентаций,

отражающих потребность в самоактуализации, принятии ценностей врачебной деятельности, в сознательном утверждении своей позиции в избранной профессии [8].

Фактор несформированной профессиональной идентичности ординаторов приводит к затруднениям с профессиональным и личностным самоопределением в ракурсе автономии и самоактуализации, нежеланием брать на себя ответственность, отстраненность и отчужденность от учебного и рабочего процесса [5], к эмоциональному выгоранию молодых врачей [6] и последующему уходу из профессии [7].

Важную роль в формировании медицинских специалистов играет практическая подготовка, состоящая из различных компонентов: производственная практика, теоретические занятия на кафедре, обучение под контролем наставника, ситуационные разборы, самостоятельная подготовка, обучение под контролем куратора, научно – практические конференции, изучение смежных дисциплины.

Целью научного исследования является выявление факторов успешной профессиональной адаптации при практической подготовке ординаторов в процессе производственной практики. Задачи научного исследования:

- 1) какими навыками в большей степени овладевают ординаторы в рамках практической подготовки во время прохождения производственной практики;
- 2) определение роли наставника и куратора при осуществлении практической подготовки;
- 3) разработка рекомендаций по проведению мероприятий, направленных на совершенствование адаптации и практической подготовки ординаторов в соответствии с сегодняшними реалиями.

Материалы и методы исследования. В ноябре 2021 – апреле 2022 года 485 клинических ординаторов (первого и второго года обучения) ФГБОУ ВО «Казанский ГМУ» Минздрава России, обучающихся на 46 кафедрах, участвовали в анонимном анкетировании, касающемся различных сторон практической подготовки ординаторов.

Вопросы анкеты затрагивали вопросы, касающиеся взаимодействия с пациентами, самостоятельности действий будущих врачей.

Опросник содержал вопросы о содержании деятельности наставников (сотрудников медицинского учреждения) и кураторов (преподавателей медицинского университета).

Ординаторы определяли, какими навыками в рамках практической подготовки они овладевали в большей или меньшей степени.

Респонденты отвечали на закрытые вопросы и вопросы с множественным выбором, также ординаторам предлагалось оценить какой – либо компонент практической подготовки по 10-балльной шкале (где 1 балл – отсутствие компонента, 10 баллов – выраженность компонента в максимальной степени).

Результаты исследования. Анализ полученных ответов показал, что у 87% ординаторов специальность связана с работой с пациентами, 79% анкетированных каждый день работает с пациентами, однако всего у 7% есть курируемая палата, определенное количество пациентов.

При оценке уровня автономности, независимости при принятии решений 62,9% опрошенных оценили свою самостоятельность от 7 до 10 баллов. При этом 69% ординаторов дежурят по графику, что, по мнению 73,46% молодых врачей является необходимой частью практической подготовки. В качестве пожеланий респонденты высказывались о занесении периода обучения в ординатуре в трудовую книжку путем трудоустройства в должности «врач-стажер», а не врач-ординатор, так как, по их мнению, «клиническая практика ординатора зачастую эквивалентна труду рядового сотрудника».

Вместе с тем наряду с зафиксированной самостоятельностью, в беседах ординаторы высказывают пожелания «прикреплять каждого ординатора к врачу индивидуально», «раз в неделю проводить круглый стол с профессором (обсуждение научных статей, новостей, ответы на вопросы), а раз в семестр проводить личную бесплатную консультацию для профилактики эмоционального выгорания и решения личных вопросов»; «каждую неделю проводить разбор клинических рекомендаций, ситуационных задач,

увеличить время на семинары и теоретическую подготовку». Данные пожелания, на наш взгляд, свидетельствуют о недостаточной уверенности в своем профессионализме и самостоятельности у молодых врачей.

Проведенный анализ результатов показал, что на первом месте в ряду навыков, которыми овладевают ординаторы в процессе производственной практики – заполнение первичной документации (80%). Отметим, что к числу проблем текущего состояния здравоохранения, решаемыми с помощью относится повышенная нагрузка на медицинских работников как следствие работы с несколькими системами и большим объемом ручного ввода данных и необходимостью ведения документации, в том числе медицинской, в бумажной форме. Положительным является факт овладения навыками работы с документами, однако эти навыки в период цифровой трансформации здравоохранения становятся устаревшими.

Далее следуют навыки: общение с пациентами и выстраивания партнерского диалога (73,40%), оформление отчетной документации (68,66%), клинического обследования больных (69,28%), интерпретация результатов лабораторных и инструментальных методов исследования пациентов (67,01%).

Положительным в период цифровизации здравоохранения является тот факт, что 61,03% респондентов отметили навык работы с современным программным обеспечением.

Наименее выражены навыки проведения необходимых инвазивных (в том числе хирургических) вмешательств (36,91%), определение показаний к госпитализации (51,55%), оказание неотложной помощи (52,58%), определения ближайшего и отдаленного прогноза заболевания (54,58%).

В настоящее время продолжается пандемия COVID-19, поэтому настораживают данные о том, что лишь 42,27% опрошенных освоили навык оценки сложившейся санитарно-эпидемиологической обстановки, анализом и планированием организационных и противоэпидемических мероприятий и лишь 44,74% ординаторов считают освоенным навык осуществления санитарно-гигиенических и противоэпидемических мероприятий. И 54,64% респондентов освоили навык профилактики наиболее значимых заболеваний, что, является невысоким значением в период развития превентивной медицины.

Показателями степени освоения компетенций в рамках производственной практики являются:

успешное прохождение аккредитации; повышение конкурентоспособности врача на современном рынке труда; развитие профессиональной идентичности, качеств и характеристик зрелого специалиста; профилактика эмоционального выгорания и профессиональной деформации, внутриличностных конфликтов; повышение степени уверенности в профессиональных навыках и удовлетворенности профессиональной деятельностью; формирование навыков самоорганизации и саморазвития; совершенствование навыков коммуникации, навыков взаимодействий в команде и лидерства. Не все из этих показателей отражены в анкетировании, вопросы которых составлены на основе бесед с ординаторами, на них не обращается внимания в процессе практики.

Результаты анкетирования показали, что у 86,19% ординаторов есть наставник из числа сотрудников медицинской организации, где проходит практика. В чем же заключается деятельность наставников по отношению к ординатору?, см. рисунок 1.

Большинство анкетлируемых отметили, что наставник вовлекает в выполнение научно – практической работы; подробно разясняет и показывает каждую манипуляцию, контролируя её выполнение; делится опытом и обучает, исходя из реальных условий функционирования конкретной организации. В основном деятельность наставника связана с оказанием помощи в становлении индивидуальных профессиональных навыков.



Рисунок 1. – Результаты анкетирования ординаторов по деятельности наставника от медицинского учреждения

Лишь треть ординаторов отметили, что их ознакомили с историей учреждения, задачами по оказанию медицинской помощи населению. Роль наставника, передающего не только собственный опыт, но традиции, культуру профессии, позволяет достичь высокого уровня компетенций [1]. Формирование понимания принципов работы в команде, функционирования клиники, системы здравоохранения в целом следует уделять больше внимания.

Куратор от медицинского университета, по мнению ординаторов, всегда доступен для вопросов по теоретической и практической части практической подготовки; равномерно распределяет между базами практики с учетом возможности получения необходимых навыков,

умений, контролирует заполнение дневника практики, отчетной документации (журналы, ведомости); определяет порядок прохождения и сроки практики, дисциплин, промежуточной аттестации, контролирует явку и присутствие на практике; доводит всю информацию в части касающейся обучения; проводит клинические (специальные) разборы.

При сравнении деятельности наставника и куратора, см. рисунок 2 выявлено, что наставник является личным примером отличного специалиста, вовлекает в научную деятельность, вносит вклад в практическую подготовку, лишь для моральной поддержки в решении сложных проблем ординаторы более склонны обращаться к кураторам от университета.

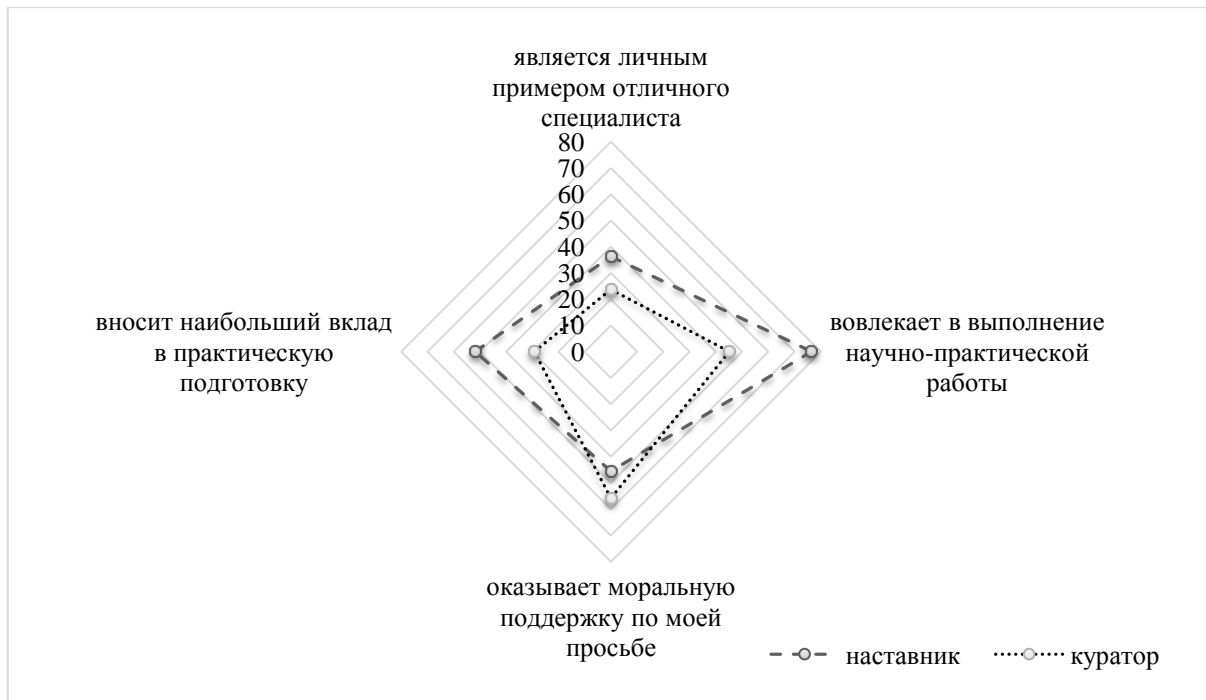


Рисунок 2. – Сравнение результатов анкетирования ординаторов по деятельности наставников и кураторов от медицинского и образовательного учреждений

Преподаватель, наставник, куратор способен раскрыть потенциал обучающихся, замотивировать, способствовать развитию ценностей, профессиональной идентичности. Незапланированные, неочевидные знания, связанные с отношением к профессии, к коллегам, поведением, так называемая «скрытая учебная программа», оказывают большое влияние на формирование молодого врача. В медицинском образовании под «ролевым моделированием» подразумевается обучение на собственном примере. Медицинские педагоги (наставники и кураторы) должны быть образцами компетентности в различных ролях врачей: профессионал, лидер, член межпрофессиональных команд, коммуникатор, демонстрирующий гуманизм, внимание к безопасности и благополучию пациента [10]. По нашему мнению, следует акцентировать внимание на ролях наставников и кураторов:

- экспертов по оценке овладения ординаторами универсальных и профессиональных компетенций, развитие индивидуализации обучения;

- лидера здравоохранения, применяющего современные технологии и инструменты, имеющего сформированные цифровые компетенции, предоставляющего новейший контент, освещающий вопросы трансформации современного здравоохранения;

- профессиональный наставник/коуч, направляющий ординаторов максимально использовать свои ресурсы, мотивацию для достижения целей, формирующего профессиональные ценности, преемственность, профессиональную идентичность обучающихся;

- «проектировщики среды обучения», формирующими образовательную среду, образовательный климат в учреждении, создающего контекстную среду для оптимизации обучения, быстрой и эффективной адаптации к профессии.

Заключение. Информация, полученная в результате исследования, позволяет дать следующие рекомендации по развитию факторов успешной адаптации ординаторов к профессиональной деятельности:

- формирование и совершенствование не только профессиональных, но и универсальных компетенций, что позволяет быстро адаптироваться к постоянно меняющимся потребностям практического здравоохранения;

- совершенствование института наставничества и кураторства при одновременном расширении самостоятельности и доверия к деятельности ординаторов;

- совершенствование организации и руководства наставничества/кураторства в медицинских и образовательных учреждениях со стороны руководства и кадровых служб, в том числе документационного сопровождения;

– проведение обучающих семинаров – тренингов среди ординаторов (особенно первого года обучения) по вопросам не только педагогического, но в большей степени психологического блока, отражающих развитие универсальных компетенций;

– разработка практических рекомендаций, программ и проведение семинаров – тренингов, отражающие различные роли наставников и кураторов.

Дальнейшее направление исследований включает вопросы:

– материальной и нематериальной мотивации наставников и кураторов, зачастую перегруженных своей основной работой в медицинских и образовательных учреждениях;

– изучение факторов успешной адаптации и профессиональной идентичности молодых врачей;

– измерение образовательной среды последипломного образования по критериям: восприятие обучения ординатором, восприятие наставника ординатором, академическое самовосприятие ординатора, восприятие атмосферы и социальное самовосприятие ординатором [9].

Материалы статьи могут быть полезны наставникам, занимающимся с ординаторами в лечебно – профилактических учреждениях, профессорско-преподавательскому составу, администрации медицинских университетов, а также организаторам здравоохранения.

Литература:

1. Алмханова Р.С., Абатов Н.Т. Роль наставничества в современном медицинском образовании врачей – резидентов / Р.С. Алмханова, Н.Т. Абитов // Медицина и экология. – 2019. – № 3. – С. 61–63.

2. Бодров А.В. Ординатура: на пути к новым федеральным государственным образовательным стандартам / А.В. Бодров // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2021. – Т. 12. – № 1. – С. 125–140. DOI: <https://doi.org/10.33029/2220-8453-2021-12-1-125-140>.

3. Бодина О.В., Писковацкова А.Э. Наставничество как решение задачи повышения профессиональной компетентности врача-стоматолога [Электронный ресурс] / О.В. Бодина, А.Э. Писковацкова, М.В. Макарова, Д.С. Тишков // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 5. DOI: 10.17513/spno.27926. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27926>

4. Гацура О.А., Дерюшкин В.Г., Гацура С.В. Начинающий врач на пороге клинической ординатуры: ожидания и вызовы / О.А. Гацура, В.Г. Дерюшкин, С.В. Гацура // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2019. – Т. 10. – № 3. – С. 64–70. DOI: 10.2441 1/2220-8453-2019-13007.

5. Григорьева Д.Д. Формирование у ординаторов профессиональной врачебной идентичности / Д.Д. Григорьева, М.И. Михеев, Р.Н. Башилов, С.М. Башилова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3(108). – С. 119–124. DOI 10.24411/1813-145X-2019-10424.

6. Матюшкина Е.Я., Микита О.Ю., Холмогорова А.Б. Уровень профессионального выгорания врачей – ординаторов, проходящих стажировку в скоромощном стационаре: данные до ситуации пандемии [Электронный ресурс] / Е.Я. Матюшкина, О.Ю. Микита, А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – Т. 28. – № 2. – С. 46–69. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280203>

7. Петрова Р.Г. Кризис профессиональной идентичности у молодых врачей / Р.Г. Петрова // Управление устойчивым развитием. – 2019. – № 2(21). – С. 77–82.

8. Плутина М.И., Майборода Т.А. Роль педагогики и психологии в развитии самоактуализации и ценностных ориентаций ординаторов медицинских вузов [Электронный ресурс] / М.И. Плутина, Т.А. Майборода // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2022. – Т. 21. (1S). – С. 3142. – Режим доступа: <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2022-3142>

9. Харден Р.М., Лейдлоу Д.М. Ключевые навыки медицинского преподавателя: введение в преподавание и изучение медицины / Р.М. Харден, Д.М. Лейдлоу. – Москва: ГЭОТАР – Медиа, 2021. – 376 с.

10. Simpson D., Marcdante K., Souza R., Anderson A., Holmboe E. Job roles of the 2025 Medical Education // Journal of Graduate Medical Education. – 2018. – V. 10 (3). – P. 243–246. – URL: <https://doi.org/10.4300/JGME-D-18-00253.1>

References:

1. Almkhanova R.S., Abatov N.T. The role of mentoring in modern medical education of resident doctors / R.S. Almkhanova, N.T. Abitov // Medicine and Ecology. – 2019. – № 3. – P. 61–63.

2. Bodrov A.V. Residency: on the way to new federal state educational standards / A.V. Bodrov // Medical education and professional development. – 2021. – Т. 12. –

№ 1. – P. 125–140. DOI: <https://doi.org/10.33029/2220-8453-2021-12-1-125-140>.

3. O. V. Bodina and A. E. Piskovatskova, Acoust. Mentorship as a solution to the problem of increasing the professional competence of a dentist [Electronic resource] / O.V. Bodina, A.E. Piskovatskova, M.V. Makarova, D.S. Tishkov // Modern problems of science and education. –

2018. - № 5. DOI: 10.17513/spno.27926. – Access mode: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27926>

4. Gatsura O.A., Deryushkin V.G., Gatsura S.V. Novice doctor on the verge of clinical residency: expectations and challenges / O.A. Gatsura, V.G. Deryushkin, S.V. Gatsura // Medical education and professional development. - 2019. - Т. 10. - № 3. - S. 64-70. DOI: 10.2441 1/2220-8453-2019-13007.

5. Grigorieva D.D. Formation of professional medical identity among residents / D.D. Grigorieva, M.I. Mikheev, R.N. Bashilov, S.M. Bashilova // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2019. - № 3(108). - S. 119-124. DOI 10.24411/1813-145X-2019-10424.

6. Matyushkina E.Ya., Mikita O.Yu., Kholmogorova A.B. The level of professional burnout of medical residents undergoing training in an emergency hospital: data before the pandemic situation [Electronic resource] / E.Ya. Matyushkina, O.Yu. Mikita, A.B. Kholmogorova // Counseling psychology and psychotherapy. - 2020. - Т. 28. - № 2. - S. 46-69. – Access mode: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280203>

7. Petrova R.G. The crisis of professional identity among young doctors / R.G. Petrova // Management of sustainable development. - 2019. - № 2(21). - S. 77-82.

8. Plugina M.I., Mayboroda T.A. The role of pedagogy and psychology in the development of self-actualization and value orientations of residents of medical universities [Electronic resource] / M.I. Plugina, T.A. Mayboroda // Cardiovascular therapy and prevention. - 2022. - Т. 21. (1S). - P. 3142. - Access mode: <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2022-3142>

9. Harden R.M., Laidlaw D.M. Key skills of a medical teacher: an introduction to teaching and studying medicine / R.M. Harden, D.M. Laidlaw. - Moscow: GEOTAR - Media, 2021. - 376 p.

10. Simpson D., Marcdante K., Souza R., Anderson A., Holmboe E. Job roles of the 2025 Medical Education // Journal of Graduate Medical Education. - 2018. - V. 10 (3). - P. 243-246. - URL: <https://doi.org/10.4300/JGME-D-18-00253.1>

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторах:

Рябова Татьяна Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психиатрии и медицинской психологии, руководитель Центра исследования медицинского образования, ФГБОУ ВО Казанский Государственный медицинский университет, e-mail: tatry@rambler.ru

Жидяевский Александр Геннадьевич (г. Казань, Россия), заведующий отделом ординатуры, ассистент кафедры психиатрии и медицинской психологии ФГБОУ ВО Казанский Государственный медицинский университет, e-mail: ordinatura@kazangmu.ru

Галимова Лиана Лероновна (г. Казань, Россия), ординатор кафедры поликлинической терапии и общей врачебной практики ФГБОУ ВО Казанский Государственный медицинский университет, e-mail: liana116kazan@gmail.com

Мухарямова Лайсан Музиповна (г. Казань, Россия), Первый проректор ФГБОУ ВО Казанский Государственный медицинский университет, доктор политических наук, профессор, заведующая кафедрой истории, философии и социологии, e-mail: edu-prorector@kazangmu.ru



УДК 378

Исследование особенностей девиантного поведения студентов вуза

Study of the features of university-students' deviant behavior

Садыкова Л.Р., ГБОУ ВО "Альметьевский государственный нефтяной институт, lilya_sadykova_73@mail.ru

Икрамова Г.Д., ГБОУ ВО "Альметьевский государственный нефтяной институт, kai.ikramova@yandex.ru

Sadykova L., *Almetyevsk State Oil Institute, lilya_sadykova_73@mail.ru*

Ikramova G., *Almetyevsk State Oil Institute, kai.ikramova@yandex.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.026

Ключевые слова: отношения, межличностные отношения, девиантное поведение, склонность к девиантному поведению, студенты, воспитание, воспитательная работа.

Keywords: relationships, interpersonal relationships, deviant behavior, tendency to deviant behavior, students, upbringing, upbringing work.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью снижения риска проявления различных форм девиантного поведения у студентов посредством учебно-воспитательной деятельности. Цель исследования – выявить особенности девиантного поведения студентов с целью трансформации учебно-воспитательной работы. В статье представлены результаты диагностики взаимосвязи склонности к девиантному поведению и типа межличностного отношения, согласно которым были выявлены следующие особенности студентов: неуверенные в себе респонденты, склонные чувствовать свою вину за любые, даже незначительные ошибки, реже реализуют зависимое и деликвентное поведение; ответственные, ориентированные на других обучающиеся чаще проявляют эмоциональность, которая может выражаться в эмоциональной несдержанности и импульсивности; ориентация на мнение других, зависимость от окружающих людей, снижает вероятность реализации противоправного поведения, антисоциальных действий и зависимого поведения. Полученные результаты позволили разработать рекомендации педагогам и кураторам. Статья предназначена преподавателям и руководителям образовательных организаций, психологам, социальным педагогам, широкому кругу специалистов, занимающихся вопросами воспитания учащейся молодежи.

Abstract. The relevance of the study is caused due to the need to reduce the risk of manifestation of various forms of students' deviant behavior via means of educational activities. The purpose of the study is to identify the features of students' deviant behavior in order to transform educational work. The article presents the results of diagnosing the relationship between the propensity to deviant behavior and the type of interpersonal relationship, according to which the following characteristics of students were revealed: respondents who are insecure, who tend to feel guilty for any, even minor mistakes, are less likely to implement dependent and delinquent behavior; responsible, other-oriented students are more likely to show emotionality, which can be expressed in emotional restraint and impulsiveness; orientation to the opinions of others, dependence on other people, reduces the likelihood of illegal behavior, antisocial actions and dependent behavior. The obtained results allowed us to develop recommendations for teachers and curators (guides). The article is intended for teachers and heads of educational organizations, psychologists, social pedagogues, a wide range of specialists involved in the education of young students.

Введение. В последние годы система воспитания студентов испытывает кризис, связанный с последствиями пандемии, а также с не разработанностью нормативных и научных основ ее организации в настоящих условиях. Так, появилась потребность в расширении

воспитательной проблематики, о чем свидетельствует обращение государства к данным проблемам, зафиксированное в нормативных документах. Целью воспитательной политики государство определяет самоопределение личности, создание условий для

ее самореализации, духовно-нравственное становление молодежи, ее подготовка к самостоятельной жизни [11]. Осуществлять данные цели призваны также и преподаватели высших учебных заведений.

Опираясь на отечественные теории воспитания: личностно-ориентированную теорию Е.В. Бондаревской, личностно-развивающую теорию И.Д. Демаковой и Н.Л. Селивановой, духовно ориентированную теорию Т.И. Власовой, И.А. Соловцовой, социально-ориентированную теорию Е.Н. Сорочинской и др., подчеркнем, что в них показана значимость ценностно-смысловых свойств личности, как наиболее значимых с точки зрения ее становления [9]. Вместе с тем воспитание как целостный феномен в современном вузе исследуется достаточно редко, изменились и сами студенты. Педагоги вузов взаимодействуют с современным цифровым поколением, представители которого отличаются от представителей доцифрового поколения, то есть тех обучающихся, которые были изучены классиками педагогики. Необходимость корректировки воспитательного процесса вуза также обусловлена резким обострением в обществе социальных проблем и ростом девиантных тенденций в молодежной среде. В современном быстро развивающемся мире меняются условия жизни, а вместе с ними и социальные нормы. Соответственно, возрастает и девиантность: нормы быстро устаревают, а новые еще не закреплены. И так как люди старшего возраста имеют уже сформировавшуюся идентичность и мировоззрение, в то время как у студентов она находится в стадии формирования, то именно они находятся в группе риска.

Изучение воспитательных возможностей вуза, а также влияния современных СМИ на молодое поколение показало, что самой главной особенностью в становлении современных студентов является повышение значимости сетевой социализации как фактора становления личностной идентичности, в результате чего студенты приобретают те формы поведения и отношений (в том числе и девиантные), которые диктует им тот контент, к аудитории которого они относятся. Поэтому важнейшая задача педагогов вуза заключается в том, чтобы сделать педагогически управляемым процесс социализации студентов посредством включения обучающихся в воспитательный процесс, построенный с учетом типа межличностного отношения и их склонностями к тем или иным отклонениям.

Девиантное поведение можно считать исключительно социальным явлением, которое проявляется и в межличностных отношениях [14]. С этой точки зрения, девиантное поведение создает особые условия для межличностного взаимодействия, и, таким образом, формируется тип межличностного отношения, характерный для определенного вида девиантного поведения. С другой стороны, опыт, приобретенный в процессе развития, отражается в типе межличностного отношения, который, в свою очередь, оказывается несовместим с устоявшимися нормами и, как следствие, становится фактором нарушения этих норм [1].

Цель статьи: выявить взаимосвязь между типом межличностного отношения и типом девиантного поведения у обучающихся, сформулировать рекомендации для организации воспитательной работы в вузе.

Материалы и методы исследования. Проблема межличностных отношений хорошо изучена как в отечественной науке, так и в зарубежной. Первые исследование по проблеме межличностного отношения принадлежат А.Ф. Лазурскому, который считал, что отношения характеризуют психическое содержание личности и ее взаимодействие с окружающей реальностью. Эта характеристика целостная и определяет все сферы жизни личности: поведение, мотивы, волю и эмоции, мышление, интересы, поведение и т.д. Далее выделяются два вида отношения: эндо-психические и экзо-психические. Эндо-психические отношения составляют внутренние механизмы личности, то есть темперамент, характер, мышление и др. А.Ф. Лазурский отождествлял их с нервно-психической или биологической организацией индивида. Для нашего исследования наибольший интерес представляет экзо-психические отношения – это отношение личности по отношению к окружающей среде, в которой живет человек и которая накладывает отпечаток на его формирование [5].

Проблема отношений разрабатывалась также в трудах ученика А.Ф. Лазурского В.Н. Мясничева, который определил отношения как целостную систему связей личности с различными сферами объективной действительности. Отношения возникают только там, где есть субъект и объект отношения, и обусловлены не только психологическим содержанием, но и физиологическим и общественно историческим. Система отношений личности является следствием развития человека, его личного опыта, определяет его поведение, переживания, а также связывает его с

окружающим миром. В.Н. Мясищев пояснял, что так как свойства объекта представлены для всех, но воспринимаются каждым по-разному, значит, источник особенностей переживания находится в самой личности, в её уникальной истории, а также общественно-историческом опыте, повлиявшем на становление той самой личности [7].

Таким образом, по концепции В.Н. Мясищева, отношения – это целостная система связей индивида с окружающим миром, формирующаяся в процессе его развития и под влиянием определенного культурно-исторического фона и определяющая характер его поведения и переживаний.

Т. Шибутани определяет межличностные отношения как взаимные ориентации индивидов, находящихся в длительном взаимодействии, которые зависят от личностных черт вступающих в контакт индивидов [13].

Следовательно, мы можем сказать, что межличностные отношения – это двусторонняя связь между личностью и окружающим миром, так как отношение к миру складывается на основе индивидуального опыта, переживаний, установок человека, а окружающая среда этот самый опыт и формирует [2]. Оценка себя и других происходит через социальные сравнения: так мы приписываем себе и другим определенные характеристики и относим к определенным социальным группам либо, наоборот, стараемся избегать нежелательных качеств и групп [3]. Данный механизм крайне важен в контексте нашего исследования, так как через него может происходить формирование девиантного поведения. В студенческой среде наблюдается феномен влияния сверстников: мнение сверстников волнует значительно больше; от сверстников перенимаются интересы, привычки, лексика и т.д. [6]. Согласно теории Г.С. Салливана, потребность в межличностных отношениях является такой же базисной, как и другие биологические потребности [10].

Взяв за основу идею, что качества личности проявляются в ее поведении и взаимодействии с окружающими, Т. Лири обобщил и систематизировал эмпирические наблюдения в виде восьми типов межличностного отношения [12]. В соответствии с двумя полярными характеристиками «доминирование – подчинение» и «агрессивность – дружелюбие» были обозначены следующие типы межличностного отношения: авторитарный, эгоистический, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический.

Ц.П. Короленко и Т.А. Донских понимали, что анализ девиантного поведения должен учитывать деструктивное и не деструктивное поведение. По мнению Ц.П. Короленко и Т.А. Донских, девиантное поведение не исчерпывается такими классическими формами, как аддиктивное и суицидальное поведение, но и включает в себя те формы поведения, которые нарушают целостность личности, процесс ее развития и препятствуют установлению и поддержанию межличностных отношений [4].

Девиантное поведение – это действия индивида, нарушающие существующие социальные нормы и характеризующееся закреплением статуса девианта, дисфункциональностью и деструктивностью, а также социальной дезадаптацией.

Е.И. Осташева выявила определенные психологические детерминанты девиантного поведения у обучающихся: слабая выраженность, вариативность социальных норм, отсутствие образа значимого Другого, затрудненная оценка себя, уменьшение социальных контактов, фрагментарное восприятие себя, снижение рефлексивности, нарушение способности целеполагания и импульсивность. Кроме того, для девиантных обучающихся характерно полевое поведение, что приводит к закреплению паттернов рискованного, зависимого и саморазрушающего поведения [8].

С целью установления взаимосвязи между типом межличностного отношения и типом девиантного поведения было обследовано 163 обучающихся вузов Республики Татарстан, в возрасте от 17 до 19 лет. В качестве методик эмпирического исследования были использованы тест межличностных отношений Т. Лири, методика СОП А.Н. Орел, методика СДП Э.В. Леус и А.Г. Соловьев.

Результаты. Проведение методики диагностики межличностных отношений Т. Лири позволило сформулировать следующие выводы. Так, по октанте «авторитарный тип» результаты распределены приблизительно одинаково. По октанте «эгоистический тип» преобладают умеренная и высокая степени выраженности, то есть присутствует индивидуализм и ориентация на себя, такие обучающиеся склонны к соперничеству и ставят свои интересы выше интересов других. По октанте «агрессивный тип» также преобладает умеренная и высокая степени выраженности, что характеризует респондентов как прямолинейных, упрямых, настойчивых, склонных обвинять других в неудачах, критичных по отношению к окружающим. По октанте «подозрительный тип» преобладает

высокая степень выраженности, что проявляется в неуверенности в себе, трудностях в установлении контакта с другими,

подозрительности, боязни быть отвергнутым. Такие респонденты могут свои негативные эмоции проявлять в вербальной агрессии.

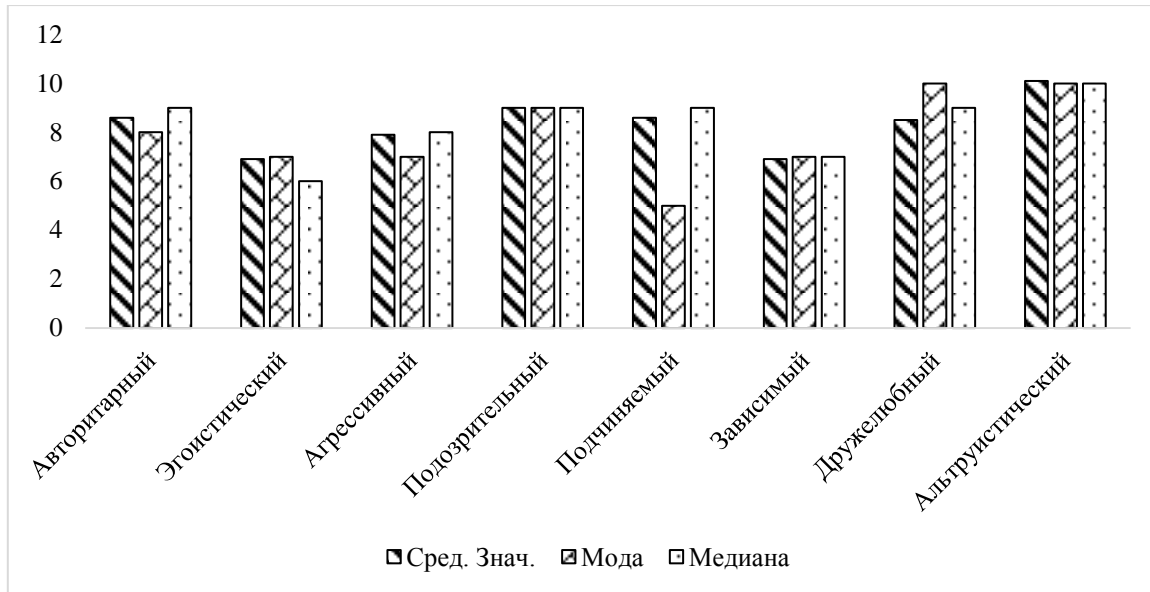


Рисунок 1. – Результаты теста межличностных отношений Т. Лури

По октанте «подчиняемый тип» наблюдается высокая выраженность, что свидетельствует о стеснительности, нежелании быть лидером и стремлении подчиняться другим. По октанте «зависимый тип» преобладает умеренная выраженность, что говорит о конформности, доверчивости. Такие респонденты опираются на советы и ожидают помощь со стороны других. По октанте «дружелюбный тип» зафиксированы умеренная и высокая степени выраженности, что характеризует обучающихся как общительных, стремящихся добиться любви и всеобщего одобрения. Они, как правило, склонны к сотрудничеству и легко идут на компромиссы в проблемных ситуациях. По октанте «альтруистический тип» фиксируется высокая выраженность, что говорит о гиперответственности, состраданию и высокой эмпатии. Часто такие респонденты берут на себя ответственность за других.

На рисунке 1 представлены мода, медиана и групповое среднее значение. Из рисунка видно, что авторитарный, подчиняемый, дружелюбный, альтруистический и подозрительный типы имеют высокую степень выраженности, эгоистический, агрессивный и зависимый типы – умеренную выраженность. Для выборки характерны такие черты, как, с одной стороны, склонность к лидерству, энергичность, уверенность в себе, ориентация на одобрение, общительность, стремление помогать другим и, с другой стороны, такими чертами, как стремление подчиняться,

застенчивость, необщительность, раздражительность, злопамятность. В меньшей степени проявляются самовлюбленность, расчетливость, враждебность, требовательность, неуверенность в себе и конформность.

Проведение методики диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП А.Н. Орел) позволило сформулировать следующие выводы. По шкале склонности к преодолению норм и правил зафиксирован высокий уровень выраженности, что говорит о тенденции не следовать и отвергать принятые нормы и правила, выбирать модели поведения в соответствии с собственными ценностями, а не общепринятыми. По шкале склонности к аддиктивному поведению наиболее выражен низкий уровень, что говорит об отсутствии предрасположенности уходить от реальности через компенсацию за счет сенсорной стимуляции либо о сильном волевом контроле этих реакций. По шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению приблизительно одинаково выражены средний и низкий уровни, что говорит наличии тенденции к рискованному поведению, нанесению себе вреда, низкой ценности собственной жизни. По шкале склонности к агрессии и насилию наиболее выражен низкий уровень. Для таких респондентов насилие является неприемлемым поведением, они не используют его для снятия напряжения. По шкале склонности к деликвентному поведению

большинство ответов имеют низкий уровень выраженности, что свидетельствует об отсутствии склонности студентов совершать противоправные поступки, нарушать закон.

На рисунке 2 представлены показатели моды, медианы и среднего группового значения. Из рисунка видно, что по среднему показателю у испытуемых не выражены тенденции к аддиктивному, самоповреждающему, агрессивному, деликвентному поведению.

Так как шкала волевого контроля носит обратный характер и в соответствии с интерпретацией является ярко выраженной, то мы делаем вывод, что вышеуказанные тенденции могут подвергаться волевому контролю со

стороны респондентов. Показатели социальной желательности выражены умеренно, что также говорит о стремлении представить себя в лучшем свете. Таким образом, девиантные тенденции потенциально могут проявляться в поведении респондентов, но из-за стремления выглядеть лучше в глазах окружающих и высокого контроля своих эмоциональных реакций отклоняющееся поведение не отражается на результатах. Кроме того, респонденты имеют тенденцию к преодолению норм и правил. Мы можем охарактеризовать выборку как неконформистов, отрицающих принятые нормы и правила, имеющих склонность представлять себя в лучшем свете.

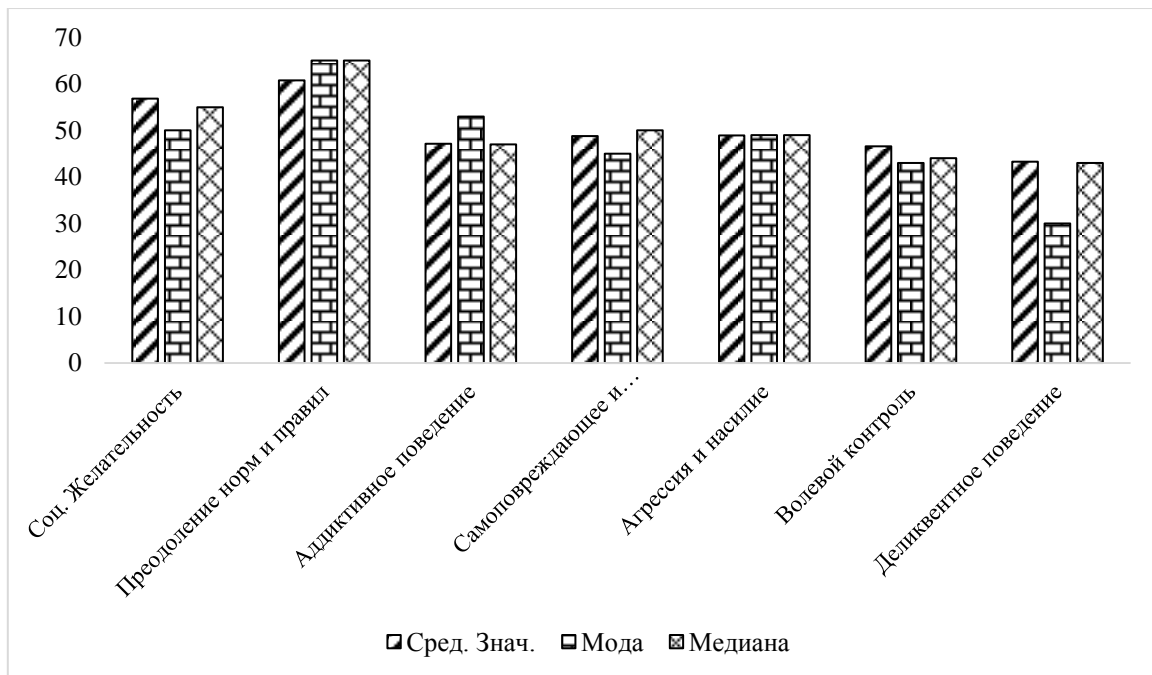


Рисунок 2. – Результаты методики СОП А.Н. Орел

Аналогичным образом были проанализированы результаты диагностики склонности к девиантному поведению (СДП Э.В. Леус и А.Н.Соловьева). По шкале «Социально обусловленное поведение» наблюдаются высокие показатели, что свидетельствует о высокой адаптации в группе, которая часто приводит к слиянию и зависимости от других людей. По шкале «Деликвентное поведение» фиксируются низкие показатели, что свидетельствует об отсутствии дезадаптации. По шкале «Зависимое поведение», «Агрессивное поведение» также наблюдается низкая степень выраженности, что свидетельствует об отсутствии склонности к реализации зависимостей, об отсутствии признаков агрессивного поведения.

На рисунке 3 представлены мода, медиана и среднее групповое значение по результатам проведения методики СДП.

Из рисунка видно, что у данной выборки ярко выражена тенденция к социально обусловленному поведению, также имеется умеренная тенденция к суицидальному (аутоагрессивному). Показатели по шкалам деликвентного, зависимого и агрессивного поведения являются невыраженными. Таким образом, мы можем охарактеризовать выборку, как склонную давать социально желательные ответы, представлять себя в лучшем свете и имеющую тенденцию к суицидальному поведению.

Далее с помощью метода корреляционного анализа Пирсона была подтверждена связь между

подчиняемым типом межличностного отношения и установкой на социальную желательность и между альтруистическим типом межличностного отношения и склонностью к контролю эмоциональных реакций. Таким образом,

студенты, склонные к застенчивости и подчинению более сильным личностям, проявляют меньшую тенденцию выставлять себя в лучшем свете.

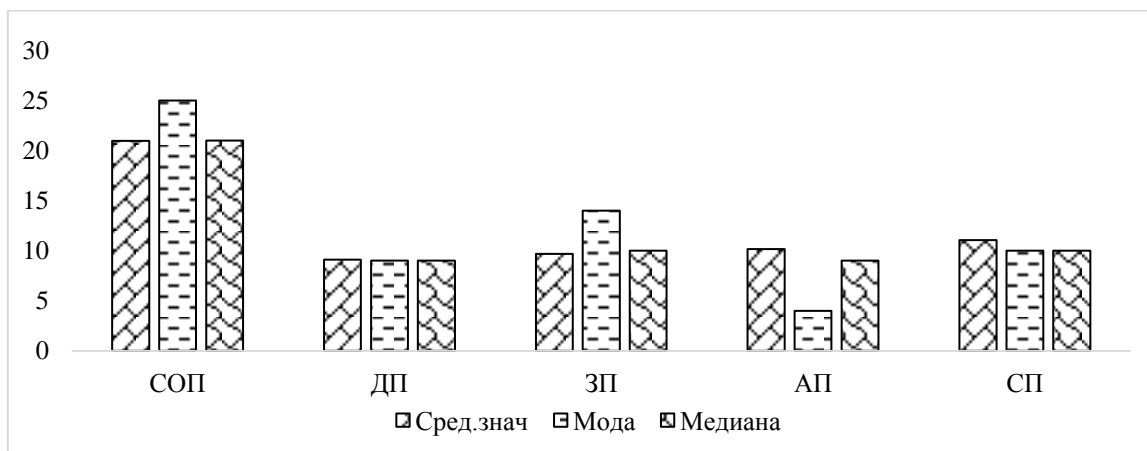


Рисунок 3. – Результаты методики СДП Э.В. Леус и А.Г. Соловьева

Респонденты, которые часто уступают другим во всем, винят себя во всех ошибках, ставят себя на последнее место, не склонны скрывать свои недостатки и истинные ценности. Такая тенденция может быть связана с неадекватным чувством вины и приписывании себе ответственности за даже незначительные ошибки. Далее так как шкала волевого контроля эмоциональных реакций является обратной, правомерно сделать вывод о том, что респонденты, склонные к альтруистическому поведению, в меньшей степени склонны к контролю своих эмоциональных реакций. Гиперответственные студенты, навязчиво стремящиеся помочь другим, жертвующие своими интересами во благо окружающих, являются наиболее эмоциональными. Они не склонны контролировать свои эмоции, в том числе и негативные, что может свидетельствовать о слабо развитом волевом контроле потребностей, поведенческих реакций.

Была подтверждена связь между зависимым типом межличностного отношения и деликвентным поведением, между подчиняемым типом межличностного отношения и зависимым поведением. Таким образом, обучающиеся, склонные к конформности, беспомощности и неуверенности в себе, в меньшей степени совершают противоправные действия. Тревожные, неуверенные в себе, респонденты, которые часто полагаются на других и считают, что другие всегда правы, как правило, не совершают антисоциальных действий, угрожающих другим людям или запрещенных

законодательством. Возможно, это обусловлено страхами и тревогой, боязнью осуждения или наказания со стороны общества. Далее также установлено, что студенты, для которых характерны застенчивость и стремление быть в позиции подчиненного, не склонны реализовывать зависимое поведение. Уступающие во всем другим, обвиняющие себя во всех проблемах, послушные респонденты не имеют склонности уходить от реальности через зависимости и сенсорную компенсацию. Возможно, это объясняется следованием мнению значимых людей и общества в целом, в котором, как правило, осуждается зависимое поведение.

Таким образом, проведенное исследование позволило подтвердить наличие связи между подчиняемым типом межличностного отношения, установкой на социальную желательность и зависимым поведением; зависимым типом межличностного отношения и деликвентным поведением; альтруистическим типом межличностного отношения и волевым контролем эмоциональных реакций.

Заключение. Проведенное исследование показало, что данную выборку можно охарактеризовать как склонную к лидерству, властную, наставляющую, критичную, необщительную, скептическую и скрытную, с одной стороны, и застенчивую, дружелюбную, гиперответственную, бескорыстную, стремящуюся показать себя в выгодном свете и ориентированную на социальное одобрение со стороны окружающих. Помимо этого, наблюдаются тенденции к преодолению норм и

правил, нонконформизму, противопоставлению собственных установок правилам общества, присутствует слияние со значимой группой, высокая адаптивность. Имеется склонность к причинению себе боли или физического вреда, высокая эмоциональная восприимчивость, неустойчивость к стрессу и трудности с совладанием с проблемными ситуациями.

По результатам корреляционного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Подчиняемый тип межличностного отношения имеет отрицательную связь с установкой на социальную желательность ответов. В данной выборке обучающиеся, для которых характерны застенчивость, склонность подчиняться более сильным личностям, не проявляют тенденцию давать социально желательные ответы, представлять себя в лучшем свете.

2. Подчиняемый тип межличностного отношения имеет отрицательную связь с зависимым поведением.

3. Зависимый тип межличностного отношения имеет обратную связь с деликвентным поведением. В данной выборке студенты, для которых характерна беспомощность, конформность, меньше всего склонны к правонарушениям и преступному поведению.

4. Альтруистический тип межличностного отношения связан с волевым контролем эмоциональных реакций. В данной выборке те респонденты, которые ориентированы на бескорыстную помощь другим и отзывчивость, проявляют меньшую степень контроля своих эмоциональных реакций.

Анализ результатов проведенного исследования убедительно демонстрирует актуальность проблемы актуализации воспитательной работы с учетом выявленных особенностей, для решения которой необходимо проводить диагностику типов межличностных отношений студентов и склонности к девиантному поведению, поскольку снижение вероятности реализации девиантного поведения в соответствии с выявленными особенностями может происходить через групповое влияние, формирование сплоченности в коллективе и

формировании определенных ценностных установок. Если в студенческой группе есть значимая личность, реализующая социально желательное поведение, то более пассивные участники группы, склонные к подчиняемому и зависимому типам межличностного отношения, будут ориентироваться на лидера.

Современные тенденции в образовании ориентируют на пересмотр стратегии высшей школы относительно степени готовности будущих специалистов к принятию на себя ответственности за глобальные последствия профессиональных действий. Так, в настоящее время специалисту уже недостаточно просто иметь глубокие предметные знания, он должен быть компетентным, владеть аналитическими, информационными, рефлексивными, коммуникативными умениями. Помочь студентам социализироваться и адаптироваться – это основная цель вуза, которая может быть решена посредством оптимизации процесса их социализации с помощью специально организованной воспитательной работы, построенной на основе выявленных взаимосвязей склонностей к девиантному поведению и типов межличностных отношений, что, в свою очередь, будет способствовать их успешной адаптации и к социуму в целом, и к профессиональной деятельности, в частности.

В рамках актуализации учебно-воспитательной работы целесообразно провести в вузе мониторинг динамики, анализ показателей девиантного поведения и межличностных отношений обучающихся, выявить тенденции и проблемы в процессе адаптации к условиям обучения в вузе, сделать студенческую группу референтной для обучающихся, организовать научно-методическое сопровождение процесса адаптации обучающихся посредством создания условий для позитивного общения и взаимодействия, для их самореализации; стимулировать у студентов потребность к самообразованию и личностному росту, проводить различные семинары и тренинги, обеспечить психологическую поддержку студентов на кризисных этапах и др.

Литература:

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. - 1978. - № 2. - № 4. - С. 24-28.
2. Бубнова И.С., Ганиева Й.Н. Модель первичной профилактики наркомании среди обучающихся техникума / И.С. Бубнова, Й.Н. Ганиева // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 3(134). - С. 98-104.

3. Бубнова И.С., Терещенко А.Г. Особенности гендерной идентичности у подростков девиантного поведения / И.С. Бубнова, А.Г. Терещенко // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 2(121). - С. 166-169.
4. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном

мире / Ц.П. Короленко, Т.А. Донских. - Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1990. - 224 с.

5. Лазурский А.Ф. Классификация личностей: под редакцией М.Я. Басова, В.Н. Мясичева / А.Ф. Лазурский. - Москва: Издательство Юрайт, 2019. - 274 с.

6. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. - 7-е изд. - Санкт-Петербург: Питер, 2019. - 800 с.

7. Мясичев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В.Н. Мясичев. - Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. - 398 с.

8. Осташева Е.И. Психологические детерминанты девиаций поведения современных подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Осташева Евгения Игоревна. - Санкт-Петербург, 2018. - 173 с.

9. Пашков А.Г. К проблеме формирования и оценки эффективности воспитательной системы вуза / А.Г. Пашков // Ученые записки. Электронный журнал Курского государственного университета. - 2006. - № 2. - С. 1-6.

10. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии / Г.С. Салливан. - Санкт-Петербург: Восточно-Европ. Ин-т Психоанализа, 1999. - 352 с.

11. Сиротина О.А. Критерии оценки эффективности гражданского воспитания студентов российских вузов / О.А. Сиротина // Совет ректоров. - 2014. - № 4. - С. 47-54.

12. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений: модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири: методическое руководство / Л.Н. Собчик. - Москва: МКЦ ГУ по труду и социальным вопросам Мосгорисполкома, 1990. - 48 с.

13. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 544 с.

14. Neverkovich S.D., Bubnova I.S., Kosarenko N.N., Sakhieva R.G., Sizova Z.M., Zakharova V.L., Sergeeva M.G. Students' Internet Addiction: Study and Prevention // EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. n- 2018;14(4):1483-1495.

References:

1. Bozhovich L.I. Stages of personality formation in ontogenesis / L.I. Bozhovich // Questions of psychology. - 1978. - № 2. - № 4. - S. 24-28.

2. Bubnova I.S., Ganieva Y.N. Model of primary prevention of drug addiction among students of a technical school / I.S. Bubnova, Y.N. Ganieva // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 3 (134). - S. 98-104.

3. Bubnova I.S., Tereshchenko A.G. Features of gender identity at adolescents with deviant behavior / I.S. Bubnova, A.G. Tereshchenko // Kazan Pedagogical Journal. - 2017. - № 2 (121). - S. 166-169.

4. Korolenko Ts.P., Donskikh T.A. Seven paths to disaster: Destructive behavior in the modern world / Ts.P. Korolenko, T.A. Donskikh. - Novosibirsk: Science. Sib. department, 1990. - 224 p.

5. Lazursky A.F. Classification of personalities: edited by M.Ya. Basova, V.N. Myasishchev / A.F. Lazursky. - Moscow: Yurayt Publishing House, 2019. - 274 p.

6. Myers D. Social psychology / D. Myers. - 7-th ed. - St. Petersburg: Piter, 2019. - 800 p.

7. Myasishchev V.N. Psychology of relations: selected psychological works / V.N. Myasishchev. - Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2003. - 398 p.

8. Ostasheva E.I. Psychological determinants of deviations in the behavior of modern adolescents: dis. ...

cand. psychol. Sciences: 19.00.04 / Ostasheva Evgenia Igorevna. - St. Petersburg, 2018. - 173 p.

9. Pashkov A.G. To the problem of formation and evaluation of the effectiveness of the educational system of the university / A.G. Pashkov // Scientific notes. Electronic Journal of Kursk State University. - 2006. - № 2. - S. 1-6.

10. Sullivan G.S. Interpersonal theory in psychiatry / G.S. Sullivan. - St. Petersburg: Eastern Europe. Institute of Psychoanalysis, 1999. - 352 p.

11. Sirotnina O.A. Criteria for assessing the effectiveness of civic education of students of Russian universities / O.A. Sirotnina // Council of Rectors. - 2014. - № 4. - S. 47-54.

12. Sobchik L.N. Diagnosis of interpersonal relationships: a modified version of interpersonal diagnosis T. Leary: a methodological guide / L.N. Sobchik. - Moscow: MCC GU on labor and social issues of the Moscow City Executive Committee, 1990. - 48 p.

13. Shibusani T. Social psychology / T. Shibusani. - Rostov-on-Don: Phoenix, 2002. - 544 p.

14. Neverkovich S.D., Bubnova I.S., Kosarenko N.N., Sakhieva R.G., Sizova Z.M., Zakharova V.L., Sergeeva M.G. Students' Internet Addiction: Study and Prevention // EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. n- 2018;14(4):1483-1495.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторах:

Садькова Лилия Расиховна (г. Альметьевск, Россия), старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт», e-mail: lilya_sadykova_73@mail.ru

Икрамова Гульнара Джураевна (г. Альметьевск, Россия), старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт», e-mail: kai.ikramova@yandex.ru

УДК 159.913:316.628

Психологическое здоровье, как фактор социально-психологической адаптации у студентов медицинского университета

Psychological health as a factor of socio-psychological adaptation among medical university students

Мамина В.П., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, mamina.v@internet.ru

Бусурина Л.Ю., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет», busja75@list.ru

Кубекова А.С., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, alya_kubekova@mail.ru

Mamina V., Astrakhan State Medical University, mamina.v@internet.ru

Busurina L., Astrakhan State Technical University, busja75@list.ru

Kubekova A., Astrakhan State Medical University, alya_kubekova@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.027

Ключевые слова: психологическое здоровье, студенты медицинского вуза, тревожность, стрессоустойчивость, эмоциональное состояние, критерии психологического здоровья, социальная адаптация, эмоциональное напряжение.

Keywords: psychological health, medical students, anxiety, stress resistance, emotional condition, psychological health criteria, social adaptation, emotional stress.

Аннотация. В статье проанализированы критерии психологического здоровья и благополучия. Основу статьи вошли результаты сравнительного анализа психологического здоровья у студентов стоматологического и фармацевтического факультетов Астраханского ГМУ, разработка программы психологического сопровождения для студентов группы риска. Для достижения цели исследования были применены психологические методики: 1) методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Х. Рэге (в адаптации Н.Е. Водопьяновой); 2) методика «шкала тревожности» Ч.Б. Spielberger (в русс. адаптации Ю.Л. Ханина). Статистическая обработка данных производилась с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Установлено, что психоэмоциональное состояние студентов фармацевтического факультета характеризуется высокой ситуативной и средним уровнем личностной тревожности. Для студентов стоматологического факультета характерен средний уровень как личностной, так и ситуативной тревожности. Тем не менее, у студентов фармацевтического и стоматологического факультетов выявлена высокая стресснаполненность и низкая социальная адаптация. Подобные психоэмоциональные состояния увеличивают риск тревожно-депрессивных расстройств, как деструктивный способ выхода из стресса. Установлено, что высокое психоэмоциональное напряжение и отрицательное психологическое состояние, характерное для студентов медицинского университета повышает риск психоэмоциональных нарушений и психосоматических расстройств. Выявленные аспекты психологического «нездоровья» студентов медицинского университета послужили основанием для разработки программы психологического сопровождения для студентов группы риска с целью повышения психологического здоровья и благополучия.

Abstract. The article analyzes the criteria for psychological health and well-being. The basis of the article included the results of a comparative analysis of psychological health among students of the dental and pharmaceutical faculties of the Astrakhan State Medical University, the development of a psychological support program for students at risk. To achieve the goal of the study, psychological methods were applied: 1) the method for determining stress tolerance and social adaptation by T. Holmes and H. Rage (adapted by N.E. Vodopyanova); 2) the "anxiety scale" method by Ch.B. Spielberger (in the Russian adaptation of Yu.L. Khanin). Statistical data processing was performed using the non-

parametric Mann-Whitney U-test. It has been proved that the psycho-emotional state of students of the Faculty of Pharmacy is characterized by high situational and average levels of personal anxiety. Students of the Faculty of Dentistry are characterized by an average level of both personal and situational anxiety. However, the students of the pharmaceutical and dental faculties showed a high level of stress and low social adaptation. Such psycho-emotional states increase the risk of anxiety-depressive disorders, as a destructive way out of stress. It has been established that high psycho-emotional stress and a negative psychological state, characteristic of medical university students, increase the risk of psycho-emotional disorders and psychosomatic disorders. The identified aspects of the psychological "illness" of medical university students served as the basis for the development of a psychological support program for students at risk in order to improve psychological health and well-being.

Введение. В настоящее время психологическое здоровье является важным показателем психологического благополучия и качества жизни личности. А для студентов образовательных учреждений психологическое здоровье является критерием успешной социально-психологической адаптации в высшем учебном заведении [7;10]. По определению ВОЗ, под психологическим здоровьем подразумевается состояние благополучия, при котором личность может реализовать собственные способности, эффективно справляется со стрессовыми ситуациями, а также продуктивно функционирует в социуме [3]. Впервые термин «Психологическое здоровье» был введен Дубровиной И.В. [4], которая связывает психологическое здоровье с концепцией психического здоровья и связано с духовным становлением личности. Фрейд З. [1] понимал под психологическим здоровьем способность продуктивно работать, а также иметь продуктивным межличностные отношения. Период обучения в высшем учебном заведении для студентов сопряжен с интеллектуальным, психоэмоциональным напряжением, с развитием межличностных отношений [9]. В диссертационном исследовании Борисовой С.В. [2] установлено, что комплексная психологическая адаптация может быть достигнута при стабильном психологическом здоровье, а частичная психологическая адаптация детерминирована дестабилизирующими факторами психологического здоровья. Чижкова М.Б. установила связь между физическим и психологическим здоровьем обучающихся с адаптацией и тревожностью в высшем учебном заведении. Дыхно Ю.А., Буркова Е.А., Климова И.В. [5] отмечают, критерием психологического благополучия личности служит внутренний баланс между личностью и окружающим миром. В работе Дьячковой Е.С., Хватовой М.В. [6] отмечают, что формирования адаптивного поведения студентов и снижения, как для учебной, так и будущей профессиональной деятельности необходим специальный комплекс мероприятий, направленных на развитие конструктивной личности обучающихся. Таким образом, период студенчества является наиболее

сензитивным периодом для личности обучающегося и о того, насколько студент адаптировался к новым условиям, будет зависеть его психологического благополучия и успеваемость. Выявленные аспекты психологического «нездоровья» студентов медицинского университета послужили основанием для разработки программы психологического сопровождения для студентов группы риска с целью повышения психологического здоровья и благополучия.

Цель исследования: изучение психологического здоровья у студентов разных специальностей в медицинском университете, а также разработка программы психологического сопровождения для студентов группы риска в качестве практических рекомендаций.

Материалы и методы исследования. С целью исследования показателей психологического благополучия изучения особенностей психологического здоровья у студентов в медицинском университете было организовано эмпирическое исследование на базе ФГБОУ ВО «Астраханский ГМУ» в апреле 2022 г. При анализе критериев психологического здоровья и благополучия у студентов учитывались такие показатели как: уровень стрессоустойчивости и социальной адаптации, уровень ситуативной и личностной тревожности. Всего в эмпирическом исследовании приняли участие 58 студентов первого года обучения, из них, в первую группу вошли студенты специальности «Фармация» в количестве 30 человек; вторая группа студентов специальности «Стоматология» ФГБОУ ВО «Астраханского ГМУ» Минздрава России в количестве 28 человек. В качестве психодиагностического инструментария были применены: 1) методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Х. Раге и описана в работе Н.Е. Водопьяновой [8], для определения наличия или отсутствия стресса (меньше 150 – высокая степень сопротивляемости стрессу; 150 – 199 – высокая; 200 – 299 – пороговая; 300 и более – низкая); 2) методика «Шкала тревожности» Ч.Б. Спилбергер (в росс. адаптации Ю.Л. Ханина) с целью выявления уровня тревожности (высокий,

средний, низкий) [11]. Ситуативная тревожность (СТ) появляется у индивида как реакция на стрессоры, как правило, социально-психологического характера (ожидание агрессивного поведения, страх потери самоуважения и т.д.). Личностная тревожность (ЛТ) – дает представление об уязвимости индивида влиянию тех или иных стрессоров по причине своих индивидуально-психологических характеристик. Статистическая обработка данных производилась с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Результаты исследования представлены в рисунках и таблице.

Результаты исследования и их обсуждение.

Для выявления уровня стрессоустойчивости и социальной адаптации в двух группах студентов медицинского университета была применена оценочная шкала стрессовых событий Холмса-Раге, см. рисунок 1. В результате

психодиагностического обследования зафиксировано следующее распределение: 20 студентов (44,3%) имеют низкий уровень стрессоустойчивости или высокий уровень стресснаполненности, 10 студентов специальности «Фармация» обладают средней (пороговой) стрессоустойчивостью (182,0%). Студентов с высоким уровнем стрессоустойчивостью среди студентов фармацевтического факультета обнаружено не было. Данный результат означает, что большинство студентов фармацевтического факультета испытывают нервное истощение, велика вероятность возникновения психосоматических расстройств, у них снижен адаптационный потенциал личности. Другими словами, для студентов необходимо комплексные психорекционные мероприятия и помощь психологов для повышения психологического благополучия.

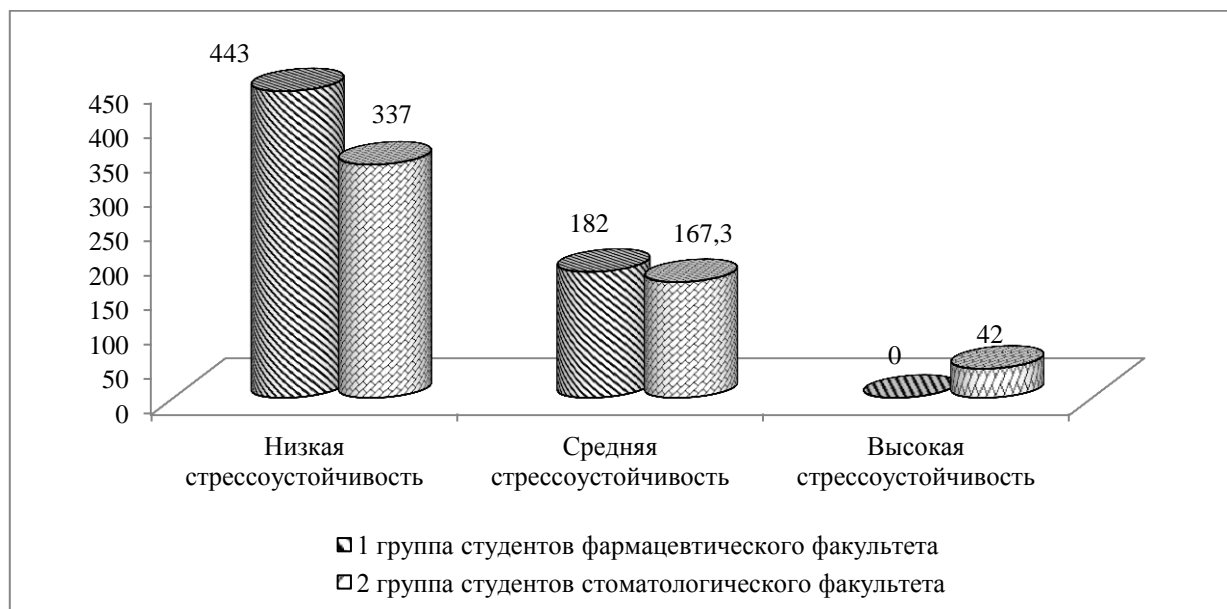


Рисунок 1. – Средние значения стрессоустойчивости и социальной адаптации по методике Т. Холмса и Х. Раге у студентов медицинского вуза (составлено авторами по материалам исследования)

У студентов стоматологического факультета медицинского университета было следующее распределение стрессоустойчивости и социальной адаптации по методике Холмса-Раге: 16 человек (337,0%) имеют низкий уровень стрессоустойчивости и социальной адаптации, 10 студентов имеют пороговую стрессоустойчивость и 1 человек – высокую стрессоустойчивость (42,0%). Другими словами, среди студентов стоматологического факультета также выявлена «группа риска», означающее, что студенты значительную часть ресурсов «тратят» на борьбу

с отрицательными психологическими состояниями.

Следующий этап эмпирического исследования включал тестовую интерпретацию полученных данных по методике «Шкала тревожности» Ч.Б. Спилбергера (в рос. адаптации Ю.Л. Ханина) в двух группах (рисунок 2). У студентов фармацевтического факультета средний уровень как ситуативной тревожности – 38,8%, так и личностной тревожности – 44,3%. По уровням тревоги методики Спилбергера-Ханина, мы выявили следующее по личностной тревожности: высокий уровень у 15 (50,0%)

студентов, средний уровень у 12 (40,0%) студента, 3 (1,0%) студента с низкой личностной тревожностью. Уровень ситуативной тревожности у студентов фармацевтического

факультета: 17 (56,6%) высокая ситуативная тревожность, 8 студентов (26,6%) – средний уровень, 5 человек (16,6%) – высокий уровень ситуативной тревоги.

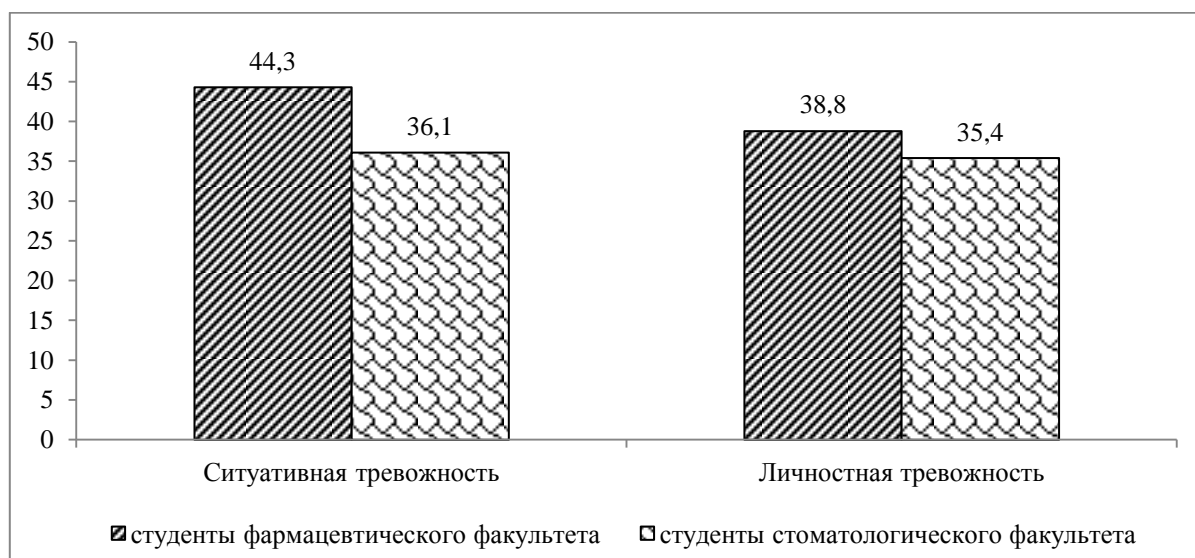


Рисунок 1. – Средние значения по методике «Шкала тревожности» Ч.Б. Спилбергера (в рос. адаптации Ю.Л. Ханина) у студентов медицинского вуза (составлено авторами по материалам исследования)

Таким образом, студенты фармацевтического факультета характеризуются высокими показателями ситуативной тревоги, свидетельствующие о высоком психоэмоциональном напряжении, повышенном беспокойстве и повышенной нервозностью. Студенты стоматологического факультета характеризуются умеренной как личностной (36,1%), так и ситуационной (35,4%) тревогой, который оценивается как норма, показатель,

который помогает в жизни. Данный результат показывает, что студенты стоматологического факультета находятся в благоприятном эмоциональном состоянии и успешно адаптировались в новых условиях. Следующий этап включал в себя применение U-критерия Манна-Уитни для выявления значимости различий по психологическим показателям между двумя группами студентов, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Значимые различия между двумя группами студентов

Название шкал по методике Холмса-Раге, методика Спилбергера-Ханина	Уровень значимости различий по U-критерию Манна-Уитни	Различия статистической достоверности (p)
стрессоустойчивость и социальная адаптация (низкий уровень)	0,035	$p \leq 0,05$
ситуативная тревожность	0,001	$p \leq 0,001$

(составлено авторами по материалам исследования)

По итогам проведённой статистической обработки были обнаружены различия в уровнях стрессоустойчивости и социальной адаптации, уровне ситуативной тревоги между данными группами, а именно по шкалам «низкий уровень стрессоустойчивости» (уровень значимости 0,047, $p \leq 0,05$), «ситуативная тревожность» (уровень значимости 0,001, $p \leq 0,001$). Студенты фармацевтического факультета сильнее предрасположены к психоэмоциональному

напряжению, испытывают ситуативную тревогу, а также высокий уровень стресснаполненности и низкий уровень социальной адаптации. В качестве практических рекомендаций для психологов образовательных учреждений нами была разработана программа психолого-педагогического сопровождения с учетом уровня стрессоустойчивости и уровня как личностной, так и ситуационной тревоги студентов.

Программа включает себя три этапа работы со студентами группы риска.

Первый этап программы – диагностический. Включает психодиагностическую оценку психологического статуса с помощью беседы, наблюдения, психодиагностических тестов (шкала тревожности Спилбергера-Ханина; методика оценки стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса-Раге).

Второй этап программы – этап психокоррекционной работы, который включает индивидуальные и групповые формы психологической коррекции стрессоустойчивости и уровня тревоги студентов (беседа, когнитивно-поведенческая психотерапия, мышечная релаксация, аутогенная тренировка). Для снятия психоэмоционального напряжения и повышенного уровня тревожности необходимы комплексные тренинги с применением аутогенной тренировки и мышечной релаксации. Третий этап программы – динамическая оценка (контроль) психологического состояния студентов группы риска с высокой стресснаполненностью и низкой социальной адаптацией с использованием психодиагностических тестов (интервью; методика оценки стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса-Раге, шкала тревожности Спилбергера-Ханина). Для оценки эффективности программы необходимо проводить скрининговые обследования студентов (в рамках первого и третьего этапов программы) студентов группы риска до и после их участия в мероприятиях, реализуемых нами по предлагаемой программе, с использованием перечисленных методик.

Заключение. Установлено, что психоэмоциональное состояние студентов фармацевтического факультета характеризуется высокой ситуативной и средним личностной

уровнем тревожности. Для студентов стоматологического факультета характерен средний уровень как личностной, так и ситуативной тревожности. Тем не менее, у студентов фармацевтического и стоматологического факультетов выявлена высокая стресснаполненность и низкая социальная адаптация. Подобные психоэмоциональные состояния увеличивают риск тревожно-депрессивных расстройств, как деструктивный способ выхода из стресса и снижают социально-психологическую адаптацию. Выявлено, что высокое психоэмоциональное напряжение и отрицательное психологическое состояние, характерное для студентов медицинского университета повышает риск психоэмоциональных нарушений и психосоматических расстройств. Выявленные аспекты психологического «нездоровья» студентов медицинского университета послужили основанием для разработки программы психологического сопровождения для студентов группы риска с целью повышения психологического здоровья и благополучия. Программа включает себя три этапа работы со студентами группы риска (диагностический, психокоррекционный, динамическая оценка). Таким образом, результаты нашего исследования, способствуют повышению уровня психологического здоровья студентов, и, соответственно, оптимизируют образовательный процесс в высшем учебном заведении. В качестве перспектив дальнейшего исследования следует выделить, использование более объемной батареи психодиагностических методик на выявление, как личностных особенностей, так и психоэмоционального состояния, а также, апробация представленной психокоррекционной программы для студентов группы риска.

Литература:

1. Басалаева Н.В. Психологическое здоровье как критерий адаптации студентов к обучению в вузе [Электронный ресурс] / Н.В. Басалаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 1126–1130. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/53228.htm>
2. Борисова С.В. Психическое здоровье студентов профессиональных технических училищ как фактор их психологической адаптации к процессу обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Борисова Светлана Вячеславовна. – Москва, 2009. – 185 с.
3. Всемирная организация здравоохранения. Одиннадцатая общая программа работы на 2006-2015 гг. ВОЗ. - Женева. - 2006. - 39 с.

4. Дубровина И.В. Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития [Электронный ресурс] / И.В. Дубровина // Развитие личности. - 2015. - № 2. – С. 67-95. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-lichnostiv-kontekste-voznostno-razvitiya>
5. Дыхно Ю.А., Буркова Е.А., Климова И.В. Исследование особенностей психологического здоровья у студентов [Электронный ресурс] / Ю.А. Дыхно, Е.А. Буркова, И.В. Климова // МНКО. - 2018. - № 6(73). – С. 378-383. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-psihologicheskogo-zdorovya-u-studentov>
6. Дьячкова Е.С., Хватова М.В. Влияние образовательной среды на психологическое здоровье

студентов разных специальностей в процессе обучения / Е.С. Дьячкова, М.В. Хватова // Психологическая наука и образование. - 2006. - Т. 11. - № 3. - С. 74-88.

7. Козова И.Л. Сравнительная характеристика уровня социально-психологической адаптации студентов медицинского вуза в разных системах современного образования [Электронный ресурс] / И.Л. Козова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2013. - № 12. - С. 141-144. - Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4519>

8. Оценочная шкала стрессовых событий Холмса-Раге (The Holmes and Rahe Stress Inventory, или Social Readjustment Rating Scale, SRRS) [Электронный ресурс] // PsyTests. Психологические тесты онлайн. - Режим доступа: <https://psytests.org/psystate/holmesrahe.html>

9. Состояние здоровья, адаптации организма и качество жизни студентов медицинского вуза во время

сессии [Электронный ресурс] / А.С. Кавецкий, О. С. Петрашевская, Ю.С. Ситкевич [и др.] // Молодой ученый. - 2018. - № 13(199). - С. 71-73. - Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/199/49042/>

10. Чижкова М.Б. Взаимосвязь здоровья студентов-первокурсников с адаптацией к образовательной среде медицинского вуза [Электронный ресурс] / М.Б. Чижкова // Психолог. - 2020. - № 6. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-zdorovya-studentov-pervokursnikov-s-adaptatsiyey-k-obrazovatelnoy-srede-meditsinskogo-vuza>

11. Шкала тревоги Спилбергера-Ханина (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) [Электронный ресурс] // PsyTests. Психологические тесты онлайн. - Режим доступа: <https://psytests.org/psystate/spielberger-run.html>

References:

1. Basalaeva N.V. Psychological health as a criterion for students' adaptation to higher education [Electronic resource] / N.V. Basalaeva // Scientific and methodological electronic journal "Concept". - 2013. - Т. 3. - С. 1126-1130. - Access mode: <http://e-koncept.ru/2013/53228.htm>

2. Borisova S.V. Mental health of students of vocational technical schools as a factor in their psychological adaptation to the learning process: dis. ... cand. psychol. Sciences: 19.00.07 / Borisova Svetlana Vyacheslavovna. - Moscow, 2009. - 185 p.

3. World Health Organization. Eleventh General Program of Work 2006-2015 WHO. - Geneva. - 2006. - 39 p.

4. Dubrovina I.V. Psychological health of the individual in the context of age development [Electronic resource] / I.V. Dubrovina // Development of personality. - 2015. - № 2. - С. 67-95. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-lichnostiv-kontekste-voznostno-razvitiya>

5. Dykhno Yu.A., Burkova E.A., Klimova I.V. Study of the characteristics of psychological health among students [Electronic resource] / Yu.A. Dykhno, E.A. Burkova, I.V. Klimova // MNKO. - 2018. - № 6(73). - С. 378-383. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-psihologicheskogo-zdorovya-u-studentov>

6. Dyachkova E.S., Khvatova M.V. Influence of the educational environment on the psychological health of students of different specialties in the learning process / E.S. Dyachkova, M.V. Khvatova // Psychological science and education. - 2006. - Т. 11. - № 3. - С. 74-88.

7. Kozova I.L. Comparative characteristics of the level of socio-psychological adaptation of medical students in different systems of modern education [Electronic resource] / I.L. Kozova // International Journal of Applied and Fundamental Research. - 2013. - № 12. - P. 141-144. - Access mode: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4519>

8. The Holmes and Rahe Stress Inventory, or Social Readjustment Rating Scale, SRRS [Electronic resource] // PsyTests. Psychological tests online. - Access mode: <https://psytests.org/psystate/holmesrahe.html>

9. The state of health, adaptation of the organism and the quality of life of medical students during the session [Electronic resource] / A.S. Kavetsky, O.S. Petrashevskaya, Yu.S. Sitkevich [and others] // Young scientist. - 2018. - № 13 (199). - С. 71-73. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/199/49042/>

10. Chizhkova M.B. The relationship of the health of first-year students with adaptation to the educational environment of a medical university [Electronic resource] / M.B. Chizhkova // Psychologist. - 2020. - № 6. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-zdorovya-studentov-pervokursnikov-s-adaptatsiyey-k-obrazovatelnoy-srede-meditsinskogo-vuza>

11. Spielberger-Khanin Anxiety Scale (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) [Electronic resource] // PsyTests. Psychological tests online. - Access Mode: <https://psytests.org/psystate/spielberger-run.html>

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторах:

Мамина Вероника Павловна (г. Астрахань, Россия), старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: mamina.v@internet.ru

Бусурина Лариса Юрьевна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук и психологии ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет», e-mail: busja75@list.ru

Кубекова Алия Салаватовна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: alya_kubekova@mail.ru

Общая психология

УДК 740

Особенности социально-психологических механизмов воздействия на соревновательную деятельность спортсменов в условиях пандемии

Features of socio-psychological mechanisms of influence on the athletes' competitive activity in the context of the pandemic

Пожарская Е.Л., РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва, *kp-reu@ya.ru*

Дебердеева Н.А., РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва, *kp-reu@ya.ru*

Букса О.А., РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва, *kp-reu@ya.ru*

Pozharskaya E., Plekhanov Russian University of Economics (Moscow), *kp-reu@ya.ru*

Deberdeeva N., Plekhanov Russian University of Economics (Moscow), *kp-reu@ya.ru*

Buksa O., Plekhanov Russian University of Economics (Moscow), *kp-reu@ya.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.028

Ключевые слова: спортивная психология, социальная фасилитация; социальная ингибция; конный спорт; спортсмены.

Keywords: sports psychology, social facilitation; social inhibition; equestrian sports; athletes.

Аннотация. Цель статьи заключается в представлении исследования социально-психологических механизмов, которые воздействуют на спортсменов в условиях соревнований и период пандемии. Рассмотрено влияние зрителей на соревнованиях во взаимодействии с эффективностью и уровнем достижений спортсменов, что имеет важное научно-прикладное значение для спортивной и психологической сферы. Приведены результаты спортсменов конного спорта по проведенным методикам, сравнительные данные разных дисциплин внутри него, а также проведена корреляция между показателями методик. Выявлены различия в показателях субъективного контроля, в мотивации достижения и мотивации избегания неудач, демонстрирующие специфику дисциплин конного спорта и имеющие под собой психологический аспект. Статья предназначена для специалистов в области спортивной психологии и тренерского состава данных видов спорта.

Abstract. The purpose of the article is to present a study of the socio-psychological mechanisms that affect athletes in competition conditions and during the pandemic. The influence of spectators at competitions in interaction with the effectiveness and level of achievements of athletes is considered, which is of important scientific and applied importance for the sports and psychological sphere. The results of equestrian athletes according to the methods carried out, comparative data of different disciplines within it are presented, as well as a correlation between the indicators of the methods is carried out. The differences in the indicators of subjective control, in the motivation of achievement and the motivation of avoiding failures are revealed, demonstrating the specifics of equestrian sports disciplines and having a psychological aspect. The article is intended for specialists in the field of sports psychology and the coaching staff of these sports.

Введение. Ограничительные меры в связи с пандемией COVID-19 привели к изменениям в привычной жизнедеятельности, включая спорт и физическую активность. Одни старты отменены, некоторые – перенесены в другие города или откладываются на неопределенный срок, третьи – проводятся без зрителей или с ограничением по

количеству посетителей. Последний пункт представляет особый интерес с точки зрения спортивной психологии, так как зритель является неотъемлемой частью соревновательного процесса [5]. Эффект присутствия зрителя может влиять на мотивацию спортсмена – не только положительно, но и отрицательно [1].

Положительное воздействие способствует возникновению «эффекта социальной фасилитации» – социально-психологические факторы способствуют самореализации спортсмена, дальнейшему развитию его личности и творческих потребностей. Социальная фасилитация представляет собой социально-психологический механизм воздействия, выраженный в эффекте усиления активной деятельности личности, которая проявляется в присутствии других людей. При отрицательном воздействии может возникнуть обратный эффект. «Эффект социальной ингибиции» – негативное влияние публичности соревнований на деятельность спортсмена, его дальнейшую активность и развитие. Социальная ингибиция актуализирует негативные переживания у спортсмена, такие как стыд (переживание разоблачения и позора, связанное с реакцией других людей), чувство вины (самонаказание) и другие [2].

Сложность определения роли зрителя заключается в следующем: при проведении экспериментальных исследований, внимание уделяется и изучается влияние какого-либо фактора на активность спортсмена в строго контролируемых условиях. Когда же спортсмена окружают заполненные трибуны, то на него может оказывать влияние неисчислимо количество факторов (в каком составе выступает спортсмен – один или в команде, уровень шума зрителей, количество болельщиков, способность спортсмена не реагировать на замечания зрителей, не применять их к себе). В этом отношении пандемия дала возможность сравнить состояние спортсменов в соревновательной стрессовой ситуации, но без такого глобального дополнительного фактора как зритель, в связи с периодически выходящими ограничениями по их допуску.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняли участие спортсмены в возрасте от 18 до 25 лет, занимающиеся конным спортом – выездкой (дрессурой) и конкурном (преодолением препятствий). Число респондентов равняется 63, среди которых 32 спортсмена, занимающихся выездкой и 31 спортсмен, занимающийся конкурном. Все они имеют действующие разряды от III взрослого до Мастера спорта.

Помимо самостоятельно разработанной анкеты, были использованы следующие методики: Методика диагностики психической надежности спортсмена, Опросник уровня субъективного контроля, Методика диагностики

личности на мотивацию к успеху, Методика диагностики мотивации избегания неудач.

Результаты исследования. В результате анализа показателей анкеты, можно утверждать, что спортсмены конкурна чаще склонны к риску по своему субъективному представлению, когда есть зрители на соревнованиях. Здесь можно говорить о возможном выборе опасности в списке альтернатив с учетом возможных последствий. Отражая специфику конкурна, можно привести такие примеры как: прыжки с менее удачных заходов, увеличение скорости на маршруте, резкое применение средств управления лошастью, срезание углов захода на препятствия. Сам показатель сосредотачивает внимание на особенности данной дисциплины конного спорта, так как по окончании маршрута при выполнении условий «быстрее, выше, сильнее» (отталкиваясь от правил состязания и таблицы, по которой оно судится, а также концепции всего соревнования), спортсмен получит социальное одобрение, признание – аплодисменты, положительные возгласы, а впоследствии, возможно, займет и призовое место. Стоит отметить, что в пилотном исследовании 2020 года была выявлена индивидуально-психологическая черта спортсменов конкурна как смелость, которая и может акцентироваться в присутствии зрителей.

Спортсмены выездки же склонны к проявлению старательности по своему субъективному представлению, когда есть зрители на соревнованиях. В данном случае стоит отметить, что в пилотном исследовании 2020 года была выявлена индивидуально-психологическая черта спортсменов выездки как обеспокоенность оценкой окружающих, что и может приводить к увеличению старательности в присутствии не только судей, но и зрителей. Здесь необходимо указать, что стиль оценки соревнований по конкурну и по выездке отличается. На соревновании по конкурну может быть один судья на боевом поле, показывающий готовность маршрута к его преодолению, а также восстанавливающий разрушенные препятствия. Остальная судейская коллегия, как правило, находится поодаль от боевого поля, это место может представлять собой балкон или же закрытую будку. На соревнованиях по выездке же по периметру боевого поля находятся от трех до пяти судей, каждый из которых имеет свою позицию и заполняет протокол оценки каждого отдельного элемента по указанной схеме.

Момент, на который также необходимо обратить внимание, является разница в показателях по последнему утверждению. Спортсмены выездки, в отличие от конкурна, не

отрицают вероятность того, что в присутствии зрителей они показывают результат выше, чем без них.

Все вышеперечисленное позволяет говорить о влиянии такого социально-психологического механизма как социальная фасилитация, имеющего свои различия в проявлении для отдельных дисциплин конного спорта.

Стоит отметить, что по средним значениям теста «Психической надежности спортсменов» по трем из четырех показателей (соревновательная эмоциональная устойчивость, саморегуляция, стабильность и помехоустойчивость) у приблизительно 73% в среднем для трех компонентов для обеих дисциплин наблюдаются показатели ниже среднего (<0), что говорит о снижении уровня надежности спортсменов по данным компонентам [4]. Здесь стоит упомянуть пилотное исследование 2021 года, в котором была выявлена, присущая спортсменам конного спорта вне зависимости от дисциплины, сензитивность. Данная черта личности выражается в повышенной чувствительности к внешним событиям, которое сопровождается страхом перед новыми явлениями (которыми и могут выступать соревнования) [7]. Это может объясняться также и работой с животным, то есть тем, что результат спортсмена не полностью находится под его ответственностью, так как он является с одной стороны, ведущим (управляющим лошадью), с другой стороны, ведомым (зависящим от лошади).

По одному из показателей (мотивационно-энергетический компонент), в отличие от предыдущих, приблизительно 79% для обеих дисциплин наблюдаются показатели выше среднего (>0), что говорит о повышении уровня надежности по данному показателю. Это говорит о том, что спортсмены действительно испытывают любовь к своему виду спорта, стремятся к борьбе и на тренировках проявляют полную самоотдачу.

Преобладающие у обеих дисциплин конного спорта стенические реакции протекают подъемом энергии, проявлением возбуждения, мобилизацией организма, что автор методики считает наиболее приемлемым с точки зрения подключения нервной системы и тела в соревновательный процесс. Значимых различий по показателям в данном тесте нет.

По средним значениям по отдельным показателям методики УСК стоит отметить, что общие средние показатели шкалы общей интернальности, интернальности в области достижений, интернальности в области производственных отношений, являются

высокими в отношении баллов для своих шкал для обеих групп респондентов. Говоря о первой шкале, стоит упомянуть о том, что респонденты считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, следовательно, чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Отмечая же последующие сферы, можно утверждать, что в данных областях они чувствуют себя во многом ответственными за действия и происходящие события в этих областях в целом. Необходимо также отметить, что общие средние показатели по шкале интернальности в области семейных отношений, интернальности в области здоровья и болезни являются низкими. Это можно связать с молодым возрастом респондентов, так как в данном возрастном промежутке зачастую многие люди еще живут с родителями или близкими людьми (период обучения в вузе и выход на первую работу), что говорит о некоей зависимости от них. Переходя к отличиям, на рассмотрение пойдет показатель интернальности в области неудач и интернальности в области межличностных отношений. Высокие показатели по данным шкалам присутствуют у спортсменов выездки. Отмечая первый показатель, необходимо упомянуть о том, что негативизация событий, а также их драматизация подтверждалась и в пилотном исследовании 2020 года, что проявляется, исходя из интерпретации методики, в склонности обвинять самого себя в разнообразных неудачах, неприятностях и страданиях. Отмечая второй показатель, необходимо вновь упомянуть о желании выглядеть лучше в глазах окружающих, которое также было выявлено в пилотном исследовании 2020 года. Спортсмены выездки считают себя в силах контролировать степень уважения и вызывать к себе симпатию от окружающих людей. С другой стороны, можно утверждать, что это вызвано системой судейства, но это отрицается субъективным отношением к зрителю, рассмотренным выше (в показателях первой анкеты).

Рассматривая показатель мотивации на достижение успеха, необходимо упомянуть, что для спортсменов конкура этот находится на среднем уровне, а для спортсменов выездки – на умеренно высоком [9]. Это объясняется тем, что спортсмены выездки много работают для достижения успеха и стремятся к нему, о чем спортсмены упомянули при заполнении первой предложенной им анкеты. Именно данное качество они отметили. Чем выше мотивация к

успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску, но готовность к риску как раз предполагает под собой конкур, в отличие от выездки [3].

Стоит отметить, что мотивация на избегание неудач тоже отличается. Для спортсменов выездки этот показатель находится на среднем уровне, а для спортсменов конкур – на умеренно высоком. Это объясняется теми задачами, которые поставлены перед спортсменами конкур. В данной дисциплине конного спорта гораздо большая ответственность ложится на плечи всадника, так как его неправильные действия могут привести к серьезным негативным последствиям, ведь, фактически, человек вместе с лошадью находится на расстоянии около 1,5 – 2 метров от земли, в связи с чем им необходимо как можно реже совершать ошибки. В интерпретации к методике указано, что установку на защитное поведение усиливает два обстоятельства, одно из которых – когда рискованное поведение ведет к несчастному случаю, что само по себе является спецификой конкур, в отличие от выездки, о чем было упомянуто и в предыдущем абзаце. По двум абзацам и показателям в таблице также можно сделать вывод о том, что у спортсменов конкур преобладает мотив избегания неудач, а у спортсменов выездки – мотив достижения успеха.

Была проведена корреляция между некоторыми показателями, которая выявила, что:

– Между степенью готовности к риску в присутствии зрителей и мотивацией достижения успеха есть умеренная положительная корреляционная связь.

Это связано с тем, что мотивация к успеху влияет и на надежду на успех. Условно говоря, когда риск оправдан и для всадника, и для зрителей по субъективному представлению всадника.

– Между степенью старательности в присутствии зрителей и мотивацией достижения успеха есть сильная положительная корреляционная связь.

Это связано с изначально описанным социально-психологическим механизмом социальной фасилитации, воздействующим на спортсмена конного спорта.

– Между интернальностью межличностных отношений и мотивацией избегания неудач есть умеренная отрицательная связь.

Это связано с необходимостью показать себя в наиболее благоприятном свете, вызвать к себе уважение и симпатию, что отрицает наличие неудач. Когда спортсмен не чувствует, что в силах изменить отношения с кем-либо, то это уже

под собой предполагает избегания к их дальнейшему построению, так как изначально они воспринимаются как неудачные. Дело в том, что конный спорт – индивидуальный вид спорта, то есть наличие команды не является обязательным условием для выступления на соревнованиях разного уровня (за исключением сборных).

– Между интернальностью неудач и мотивацией избегания неудач есть умеренная отрицательная связь.

Это связано с понятием «неудачи» не только как таковой, но и спортивной. Чем больше спортсмен склонен обвинять себя в негативных последствиях своих выборов и действий, тем меньше у него уровень защиты, то есть страх перед несчастными случаями (которые предполагают долю случайности, в отличие от последствий собственного выбора). И наоборот – чем больше спортсмен склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения, тем больше у него страх перед несчастными случаями [6].

Несмотря на то, что в показателях по методике «Психической надежности спортсменов» нет значимых различий, была проведена корреляция с другими методиками и были выявлены определенные корреляционные связи, необходимые к описанию, а именно:

– Между соревновательной эмоциональной устойчивостью и интернальностью в области достижений есть умеренная положительная связь (0,312566).

– Между стабильностью, устойчивостью к помехам и интернальностью в области достижений есть умеренная положительная связь (0,348803).

Данные связи говорят о том, что спортсмены, которые будут иметь низкие показатели по интернальности в области достижений (то есть высокие показатели по экстернальности), будут приписывать свои успехи, достижения (в том числе на соревнованиях) внешним обстоятельствам – везению, помощи других людей и т.д., то есть за счет этого увеличивается обращение вовне, в связи с чем увеличивается и вероятность спонтанного наступления успеха, то есть увеличивается степень защиты.

Заключение. В преобладающем большинстве работ авторы ограничиваются общими рассуждениями о необходимости учета психологических особенностей спортсмена в тренировочном процессе и соревновательной практике. Пандемия явилась «лакмусовой бумагой» в проявлении индивидуальности

спортсменов – в том числе их социально-психологических механизмов. Данное исследование является примером того, что даже ограничение по допуску зрителей на соревнования – это нарушение закрытой системы социального взаимодействия, которое нельзя не принимать во внимание, рассматривая эффективность в спорте. Упор стоит делать не только на конкретном виде спорта, но и на дисциплины внутри него, так как специфика спорта напрямую влияет на проявление социально-психологических механизмов спортсмена. В быстро меняющемся мире необходимо не только иметь гибкий подход к тренировочному процессу, учитывая изменения в мире (например, учитывать отсутствие зрителей на трибунах при подготовке к соревнованиям), но и наслаивать на опыт предыдущих лет у конкретного спортсмена, который испытывает на

себе эффект социальной фасилитации и ингибиции, вносить дополнительные коррективы в спортивное обучение [10]. Ведь черты личности спортсмена могут акцентироваться в присутствии зрителей, напрямую влияя на успешность в его соревновательной деятельности [8].

Результаты исследования могут быть использованы в области конного спорта тренерами и спортивными психологами для составления общего психологического профиля спортсменов разных дисциплин данного вида, включающего в себя индивидуальные и групповые особенности, с целью выстраивания плана тренировок, подготовки к соревнованиям, не только для сохранения и поддержания их психологического здоровья, но и для повышения эффективности спортсменов.

Литература:

1. Васякин Б.С., Пожарская Е.Л., Дебердеева Н.А. Особенности мотивационной сферы работников фитнес – организаций: сборник / Б.С. Васякин, Е.Л. Пожарская, Н.А. Дебердеева // Актуальные проблемы, современные тенденции развития физической культуры и спорта с учетом реализации национальных проектов / Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием; под научной редакцией Л.Б. Андриященко, С.И. Филимоновой. - 2020. - С. 500-506.
2. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 352 с.
3. Платонов, В.Н., Гуськов, С.И. Олимпийский спорт. – Кн. 2 / В.Н. Платонов, С.И. Гуськов. – К.: Олимпийская литература, 1999. – 384 с.
4. Пожарская Е.Л., Складнева В.В. Индивидуально-психологические особенности психоэмоционального состояния тренера / Е.Л. Пожарская, В.В. Складнева, С.В. Бадмаева, А.П. Ковальчук // Теория и практика физической культуры. - 2022. - № 3. - С. 48-49.
5. Попов А.Л. Спортивная психология / А.Л. Попов. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 152(219) с.
6. Пожарская Е.Л., Камнева Е.В. Профилактика «эмоционального выгорания» как средство сохранения здоровья преподавателей / Е.Л. Пожарская, Е.В. Камнева, Е.В. Мочалов, М.А. Елдин // Теория и

практика физической культуры. - 2017. - № 9. - С. 51-53.

7. Пожарская Е.Л., Дебердеева Н.А. Управление стрессом посредством социально-психологического тренинга, как способа психологической помощи менеджерам в современных экономических условиях: сборник / Е.Л. Пожарская, Н.А. Дебердеева // Современный тренинг и коучинг: новые возможности в бизнесе и образовании / Материалы по итогам V Международной научно-практической конференции; отв. редакторы: Б.С. Васякин, Е.Л. Пожарская, Н.А. Дебердеева. - 2020.

8. Русинова Е. Спортивные соревнования как компонент социальной фасилитации личности спортсмена / Е. Русинова, Е. Чернускутова, Е.Б. Ольховская // Валеопедагогические проблемы здоровьесформирования подростков, молодежи, населения / Тезисы докладов 7-й Межвузовской студенческой научно-практической конференции, 29 ноября 2011 г., г. Екатеринбург; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: РГППУ, 2011. – С. 91-93.

9. Юров И.А. Психодинамические коррелянты спортивной успешной деятельности / И.А. Юров // Вестник спортивной науки. – 2012. – № 3. – С. 22-26.

10. Якубчик Б.И. Учет индивидуальных особенностей спортсменов / Б.И. Якубчик // Гимнастика. – 1974. – Вып. 2. – С. 24–30.

References:

1. Vasyakin B.S., Pozharskaya E.L., Deberdeeva N.A. Features of the motivational sphere of employees of fitness organizations: collection / B.S. Vasyakin, E.L. Pozharskaya, N.A. Deberdeeva // Actual problems, modern trends in the development of physical culture and sports, taking into account the implementation of national projects / Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical

Conference with International Participation; under the scientific editorship of L.B. Andryushchenko, S.I. Filimonova. - 2020. - S. 500-506.

2. Ilyin, E.P. Psychology of sports / E.P. Ilyin. - St. Petersburg: Peter, 2012. - 352 p.

3. Platonov, V.N., Guskov, S.I. Olympic sport. - Book 2 / V.N. Platonov, S.I. Guskov. - K.: Olympic literature, 1999. - 384 p.

4. Pozharskaya E.L., Sklyadneva V.V. Individual psychological features of the coach's psycho-emotional state / E.L. Pozharskaya, V.V. Sklyadneva, S.V. Badmaeva, A.P. Kovalchuk // Theory and practice of physical culture. - 2022. - № 3. - S. 48-49.

5. Popov A.L. Sports psychology / A.L. Popov. - M.: Moscow Psychological and Social Institute: Flint, 1998. - 152 (219) p.

6. Pozharskaya E.L., Kamneva E.V. Prevention of "emotional burnout" as a means of maintaining teachers' health / E.L. Pozharskaya, E.V. Kamneva, E.V. Mochalov, M.A. Eldin // Theory and practice of physical culture. - 2017. - № 9. - S. 51-53.

7. Pozharskaya E.L., Deberdeeva N.A. Stress management through socio-psychological training as a way of psychological assistance to managers in modern economic conditions: collection / E.L. Pozharskaya, N.A.

Deberdeeva // Modern training and coaching: new opportunities in business and education / Materials on the results of the V International Scientific and Practical Conference; resp. editors: B.S. Vasyakin, E.L. Pozharskaya, N.A. Deberdeeva. - 2020.

8. Rusinova E. Sports competitions as a component of social facilitation of the athlete's personality / E. Rusinova, E. Chernoskutova, E.B. Olkhovskaya // Vale pedagogical problems of health formation of adolescents, youth, population / Abstracts of the 7th Interuniversity Student Scientific and Practical Conference, November 29, 2011, Yekaterinburg; Ros. state. prof.-ped. university - Ekaterinburg: RGPPU, 2011. - S. 91-93.

9. Yurov I.A. Psychodynamic correlates of successful sports activities / I.A. Yurov // Bulletin of sports science. - 2012. - № 3. - S. 22-26.

10. Yakubchik B.I. Consideration for the individual characteristics of athletes / B.I. Yakubchik // Gymnastics. - 1974. - Issue. 2. - S. 24-30.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторах:

Пожарская Елена Леонидовна (г. Москва, Россия), кандидат экономических наук, доцент кафедры психологии РЭУ им. Г.В. Плеханова, e-mail: kp-reu@ya.ru

Дебердеева Неля Андреевна (г. Москва, Россия), старший преподаватель РЭУ им. Г.В. Плеханова, e-mail: kp-reu@ya.ru

Букса Ольга Алексеевна (г. Москва, Россия), студентка РЭУ им. Г.В. Плеханов, e-mail: kp-reu@ya.ru



УДК 378.4

Проблема выбора в современных условиях

The problem of choice in modern conditions

Турнова Ю.И., Казанский государственный медицинский университет, junik2525@yandex.ru

Николаева Н.Н., МБОУ «Гимназия № 38 – Центр образования» Советского района г. Казани, masdinka@yandex.ru

Ильина С.А., МБОУ «Гимназия № 38 – Центр образования» Советского района г. Казани, svetlana-ilina2012@mail.ru

Пичугина М.В., МБОУ «Гимназия № 38 – Центр образования» Советского района г. Казани, schg8@mail.ru

Turnova Yu., Kazan State Medical University, junik2525@yandex.ru

Nikolaeva N., MBOU "Gymnasium № 38 – Education Center" of the Soviet district of Kazan, masdinka@yandex.ru

Pyina S., MBOU "Gymnasium № 38 – Education Center" of the Soviet District of Kazan, svetlana-ilina2012@mail.ru

Pichugina M., MBOU "Gymnasium № 38 – Education Center" of the Soviet District of Kazan, schg8@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.029

Ключевые слова: проблема выбора, принятие решения, экзистенциальный подход, мотивации выбора, транзактный анализ, структура личности.

Keywords: the problem of choice, decision-making, existential approach, motivations of choice, transactional analysis, personality structure.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена обострением проблемы выбора в связи с быстро изменяющимися политическими, социальными и психологическими условиями жизнедеятельности человека, а, следовательно, с резким увеличением неопределенности. Наличие неопределенности является и необходимым условием выбора, равно как и усложняет процесс выбора и принятия решения. Цель статьи заключается в рассмотрении самого феномена выбора в современных условиях, его ретроспективный анализ и попытка прогноза на будущее. Сегодня сильно изменяется сам подход к проблематике выбора, сменяется спектр мотиваций выбора. Авторами сформулированы ответы на следующие вопросы: что заставляет человека делать тот или иной выбор и принимать определенные решения в условиях стресса; где неопределенность событий сохраняется длительное время; что заставляет человека действовать, а не «застревать» в состоянии размышлений; какая часть личности ответственна за силу воли; почему периодически нам её не хватает, хотя каждый осознает, как поступать «правильно», а как нет. Раскрыта сущность изменений процесса принятия решений. Классифицированы части личности с точки зрения транзактного анализа и прописаны их содержание, функции, концепт, позитивное и негативное их проявление в личности. Предложено решение проблемы выбора, а именно: наработать такое жизненно важное качество личности как толерантность к неопределенности и сбалансировать систему личности внутренний ребенок-внутренний взрослый-внутренний родитель, что позволит человеку научиться делать осознанные выборы и принимать решения, которые будут приносить полное удовлетворение и чувство соответствия самому себе. Статья предназначена для исследователей в области психологии и социологии.

Abstract. The relevance of the article is due to the aggravation of the problem of choice in connection with the rapidly changing political, social and psychological conditions of human life, and, consequently, with a sharp increase in uncertainty. The presence of uncertainty is also a necessary condition for choice, as well as complicates the process of choice and decision-making. The purpose of the article is to consider the phenomenon of choice itself in modern conditions, its retrospective analysis and an attempt to forecast for the future. Today, the approach to the problem of

choice is changing dramatically, the range of motivations for choice is changing. The authors have formulated answers to the following questions: what makes a person make this or that choice and make certain decisions under stress, where the uncertainty of events persists for a long time, what makes a person act, and not get stuck in a state of reflection, which part of the personality is responsible for willpower, why we periodically lack it, although everyone is aware of how to do "right", and how not. The essence of changes in the decision-making process is revealed. The parts of the personality are classified from the point of view of transactional analysis and their content, functions, concept, positive and negative manifestations in the personality are prescribed. A solution to the problem of choice is proposed, namely: to develop such a vital personality quality as tolerance to uncertainty and to balance the personality system of the inner child-inner adult-inner parent, which will allow a person to learn how to make informed choices and make decisions that will bring full satisfaction and a sense of conformity to himself. The article is intended for researchers in the field of psychology and sociology.

Введение. В социологии, психологии и философии проблема выбора всегда занимала одну из ключевых позиций, и являлась неотъемлемым звеном процесса существования человека. Сегодня, когда условия диктуют совершенно новые социальные, коммуникативные, поведенческие требования жизни, и порождают неопределенность во всех сферах существования человека, проблема выбора становится не просто более актуальной, но жизненно важной для выживания каждого человека в частности, и социума в целом. Достижения разработанности данной проблематики на сегодня, на наш взгляд, лишены системности и экологичной практической применимости. Работы психологов, изучавших проблему выбора, достаточно малочисленны. Однако стоит отметить, что существует большое множество работ по тематике «принятия решения», которые основаны на имплицитном допущении равенства решения и выбора, при одной лишь оговорке, что «решение» более корректно и строго с точки зрения терминологии и научного применения, а «выбор» имеет множество философских и обыденных коннотаций.

На наш взгляд, основная характеристика «выбора» - это средство разрешения неопределенности. Процесс принятия решения заключается в сокращении множества альтернативных действий до одного, оптимально подходящего для реализации. И неопределенность будущего в данном контексте это не препятствие, а необходимое условие процесса принятия решения. Рассмотрение проблемы выбора с данной точки зрения, позволяет не столь однозначно негативно смотреть, например, на влияние пандемии, а дает возможность взглянуть на увеличение неопределенности будущего, как на увеличение количества альтернативных способов действия и возможности выбора.

Почему же человек, который склонен сетовать, что его лишают выбора как одного из важнейших прав, и борется за увеличение

«ассортимента», испытывает такое сильное психологическое и психическое напряжение, сталкиваясь с проблемой выбора? Существует несколько основных причин возникновения такого напряжения.

Первая причина - человек, выбирая что-то одно, отказывается от остальных альтернатив. То есть как приобретает, так и теряет одновременно. Природа человека такова, что страдания от потерь он переживает интенсивнее и ярче, чем радость от приобретения. И внимание в процессе выбора фокусируется на том, что человек упускает, что запускает реакцию сожаления и сомнений в правильности принятого решения.

Вторая причина - человек склонен к «перфекционизму», то есть выбору самого лучшего и оптимального по всем критериям. Однако данные критерии и их градация зачастую могут быть несопоставимы, и выделение оптимума невозможно. И невозможность идеального выбора сама по себе приводит в состояние «тупика».

Третья причина - наличие множества самых различных установок, стереотипов и предрассудков, являющихся следствием социальных условий и влияний общества, культуры, семьи, и «побочными продуктами» нормальных мыслительных процессов. Например, установки: «воспитанные люди так себя не ведут», «лучше синица в руках, чем журавль в небе» и т.д. В процессе выбора установки вступают в конфликт со внутренними (истинными) потребностями и желаниями человека, что порождает состояние тревоги. Важно отметить, что выбор - это процесс осознанного опознавания, внутренняя вербализация уже сделанного неосознанного выбора: «мы не выбираем, что нам хотеть, но обнаруживаем, что уже хотим».

Четвертая причина - нахождение в положении «выбор без выбора». Когда человеку предлагается несколько уже готовых решений, в следствии чего человек автоматически рассуждает согласно заданному направлению и лишается возможности собственного выбора.

Следующие причины могут быть сформулированы следующим образом:

- нежелание нести ответственность за сделанный выбор, и нежелание сталкиваться и выдерживать последствия сделанного выбора, поскольку: «нет безвыходных ситуаций. Бывают неприятные решения»;

- страх неудачи, который зачастую является завуалированным неосознанным

- страхом удачи (непониманием, как действовать дальше, если все получится);

- связанные с особенностями личности, а именно наличием нездорового нарциссического радикала (невротическая личность с преимущественным нарциссическим радикалом. В теории гештальта она рассматривается в рамках динамической концепции личности). Данная особенность личности характеризуется большой уязвимостью, болезненным восприятием критики, стремлением все делать идеально, что вносит сложности в процесс выбора.

Современные геополитические, экономические и социальные условия оказывают влияние на каждую из этих причин и обостряют их, что в свою очередь затрудняет процесс принятия решения и приводит к увеличению напряжения и тревоги в социуме. Перспективами разрешения проблемы выбора в контексте влияния современных условий нам видятся: смена парадигмы проблемы выбора, разработка обновленных стратегий поведения в процессе выбора, разработка обновленной технологии принятия решений.

Основной целью нашей работы является исследование феномена смены жизненной стратегии с «планирования на длительный срок» на «проживать жизнь, не зная, что будет завтра», и его влияние на проблему выбора [1].

Материалы и методы. Вопрос влияния современных условий на проблему выбора мы рассматриваем с точки зрения экзистенциального подхода. Данный подход делит жизнь на «настоящую» и «ненастоящую». Экзистенциализм имеет дело с феноменом жизни не как жесткой траектории, заданной социальными, правовыми, этническими, религиозными и иными рамками, а как являющейся продуктом личностного выбора. Не как идущую по заданным рельсам, а как содержащую некоторый момент неопределенности. С данной позиции увеличение неопределенности так же способствует увеличению свободы выбора каждой отдельной личности.

Р. Бах: «жизнь – это то, что начинается, когда наши планы терпят крах» [12]. Данное выражение

очень близко к экзистенциальному взгляду на жизнь. Это то, что начинается в точке неопределенности, когда все что с нами происходит, перестает определяться четкими планами, схемами, и когда в ней возникает множество различных вариантов, и как следствие, увеличивается неопределенность. Мы оказываемся на распутье и вынуждены каким-то образом строить свою жизнь, принимать важные решения. Жизнь можно строить по-разному, выбор, в конечном итоге оказывается за каждой отдельной личностью. Экзистенциальный подход не отрицает общие правила и нормы, но первичны не они, а самоопределение индивидуального субъекта. Впервые данные идеи появились у Гераклита [13]. Гераклит считается отцом диалектики.

В схеме Томаса Грининга так же ясно видно, что экзистенциализм тесно связан с диалектикой. В каждой религии существует экзистенциальное ответвление [14]. В исламе – суфизм, в иудаизме – хасидизм, в буддизме – дзен, в православии – исихазм. Все они обращаются больше к индивидуальному субъекту, чем к общей системе правил. Точкой отсчета оказывается человек, не как некий представитель конфессии, рода, этноса, общества, а как индивид, живущий свою индивидуальную жизнь, как субъект.

Главная проблема, которую ставит экзистенциализм, это проблема того как жить не вообще, а своей собственной неповторимой жизнью. И сегодня, когда происходит слом многих устоявшихся систем, все четче проявляется влияние индивидуального субъекта на свою собственную жизнь. И данное влияние реализуется через ежедневный выбор того, что существенно и значимо именно для данной личности [2].

Существует разная степень соответствия между «мною» и «моей жизнью»: то есть, между тем, что человек воспринимает как «мое» и тем, как он проживает свою жизнь, поскольку ее определяет не только сама личность, и ее решения, но и внешние факторы и неотвратимые непреодолимые обстоятельства. Императивы нашего биологического существования помогают нам ответить на вопрос как жить, какой делать выбор, какие решения принимать. Социальные регуляторы, правила, нормы, религии, законы говорят, как ни просто выжить, а как жить правильно, чтобы тебя приняли, одобрили, чтобы общество сочло тебя «адекватным». Но кроме биологических и социальных императивов есть экзистенциальные императивы.

Главный лозунг философского экзистенциализма был сформулирован Ж.

Сартром: существование предшествует сущности [15]. Обратная схема: сущность предшествует существованию, описывает философия Аристотеля, на которой 2000 лет стоит вся наука западного мира [16]. Что это означает? Аристотель исходил из того, что у всего есть своя внутренняя сущность, своя внутренняя природа. Все тела живые и неживые проявляют себя в соответствии со своей внутренней сущностью. Познав сущность интересующего нас объекта, будь то человек или что-то еще, мы можем дальше дедуктивно предсказать, как этот объект будет себя проявлять в определенных условиях. На этом стоит не только вся классическая наука, но и механизмы социального регулирования, ценностей, норм и традиций. Мы часто категоризируем человека, определяя его через некую приписываемую ему сущность. Этим мы себе очень упрощаем жизнь. С этим спорил Ж. Сартр, говоря, то невозможно предсказать, как будет действовать человек, в ситуациях нестандартных, критических, значимых по-настоящему. Карл Ясперс такие ситуации называл пограничными [17]. Наоборот, в результате нахождения способа жизни, человек становится другим. Сёрен Кьеркегор писал, что, когда человек делает серьезный выбор, он выбирает разные варианты себя [18]. Сделав один выбор, он станет одним человеком, сделав другой выбор, он станет другим человеком. Находясь в ситуации серьезного выбора, человек выбираем ту личность, которой он станет в результате этого выбора [3-5].

Существуют эмпирические подкрепления данной идеи [1]. При сравнении различных видов выбора, становится возможна их дифференциация. Выводом из эмпирических наблюдений стал тезис: «выбор бывает разный». Выборы можно разделить на две большие группы: повседневные и судьбоносные выборы, два крайних варианта. Повседневные мы делаем каждый день, и они не влекут большое количество значимых последствий. Выборы, которые мы делаем в какой-то критической ситуации и которые влекут за собой множество разных последствий. Сравнивая механизмы этих выборов, Д.А. Леонтьев выделяет разные типы выборов, и определяет от каких личностных переменных зависят те или иные выборы: удовлетворенность выбором, некоторые субъективные качества восприятия выбора. И оказалось, что один из главных выводов: повседневные выборы сильно отличаются от судьбоносных. Некоторые особенности того, как люди делают повседневный выбор: повседневный выбор предсказывается, коррелируется с

достаточно существенным числом личностных переменных, то есть личность как-то проявляет себя в своих повседневных выборах (есть некоторые привычки поведения, характерные для этой личности, тактики, стратегии выбора). Особенности судьбоносных выборов не коррелируют с особенностями личности. В судьбоносных выборах личность не проявляет себя. Она переформатируется заново [6].

Результаты исследования Д.А. Леонтьева резонируют с идеей С. Кьеркегора, что личность не воспроизводит себя в судьбоносных выборах какой она была до сих пор, а судьбоносный выбор обновляет личность. Важно отметить, что речь идет об осознанном выборе, когда человек понимает, что именно он выбирает и почему. Сложные выборы в критической ситуации трансформируют и даже иногда создают личность, если рассматривать «личность» как буфер между внешней средой и внутренним конструктом темперамента и характера. Идея «существование предшествует сущности» как раз описывает ситуацию судьбоносного выбора. Что-то происходит в определенной ситуации, что не предсказывается, не выводится из тех сущностей, которые были до нее. Единственная личностная переменная, которая устойчиво коррелировалась с особенностью судьбоносных выборов в исследованиях Д.А. Леонтьева – это толерантность к неопределенности. Данная переменная характеризуется способностями человека выдерживать состояние неопределенности, оставаться вовлеченным в жизненные процессы, делать выбор на основе взвешенных решений в состоянии «бодрствования», видеть широкий спектр вариантов развития ситуации и при этом сохранять способность полноценно жить свою жизнь, сохранять «человеческое лицо» и развиваться даже если ситуация больше меняться не будет. Толерантность к неопределенности, на наш взгляд, это основное качество, которое должен развить человек в современный период. Данное качество способно помочь сохранить личность неразрушенной и дать возможность делать выбор в соответствии с экзистенциальными смыслами индивидуального субъекта [7].

Так же важно отметить, что идея «существование предшествует сущности» означает и то, что то, что происходит с нами в процессе жизни не выводимо полностью ни из каких сущностей или структур: характера, установок, темперамента, расовой принадлежности, национальности, даты рождения, социальных норм. Человек может,

отключив свое сознание, вверить себя действию всех этих факторов. И тогда получается, что эти сущности определяют человека, его поведение и его действия. В этом случае отключается потенциальное экзистенциальное измерение жизни человека, и он оказывается в состоянии «сна» или «полусна». Если человек «бодрствует», то «существование предшествует сущности». Даже самый предсказуемый человек может перестать быть предсказуемым, а непредсказуемый может позволить себе быть предсказуемым. Предсказуемость очень важный аспект для всех социальных взаимодействий.

С точки зрения экзистенциального подхода выбор невозможен только в единственном случае, если у субъекта вообще не возникло идеи выбора. Отсюда следует, что для того что бы нам самим стать фактором, влияющим на нашу жизнь, нам нужно «прийти в сознание» и допустить саму возможность выбора. Только тогда человек сможет делать выбор, совершать важные действия и шаги в управлении своей жизнью. Данный процесс более энергозатратный, однако, он дает возможность жить собственной жизнью и не жалеть о выборе в сложных условиях.

Для оценки влияния современных условий на проблему выбора нами рассматривался так же

подход транзактного анализа Эрика Берна [2]. В теории транзактного анализа личность делится на три части: внутренний ребенок, внутренний взрослый и внутренний родитель. Внутренний ребенок - это та часть личности, которая нуждается в защите и силовой фигуре, которая будет за него думать, принимать решения, делать выбор. И очень часто такой силовой фигурой становится внутренний родитель (часть личности, которая отвечает за знание правил и норм). Внутренний родитель знает, как нужно. Внутренний взрослый отвечает за осуществление осознанного выбора и принятие решений. Таким образом, за наше состояние отвечает внутренний ребенок, за понимание как правильно, а как нет – наш внутренний родитель. А наш внутренний взрослый принимает решение как поступать, что, в свою очередь, зависит только от нашего внутреннего намерения, см. таблицу 1. При этом на процесс выбора и принятия решения (нашим внутренним взрослым) состояние (нашего внутреннего ребенка) и знание правил (нашим внутренним родителем) влияют только косвенно. Решение воспринимается как верное исключительно в случае его принятия, независимо от «состояния» и «знания правил».

Таблица 1. – Характеристики системы личности внутренний ребенок-внутренний взрослый-внутренний родитель

Часть личности	Внутренний ребенок	Внутренний взрослый	Внутренний родитель
Содержание	Совокупность эмоций, чувств, состояний	Рассудочность взрослого человека, способного к самостоятельной генерации событийного ряда	Совокупность всех норм, правил, догм, установок, усвоенных в течении жизни от социума (социальные, юридические, религиозные, этнические и т.д.)
Функции	Генерация смыслов	Мышление, планирование, действие, осуществление выбора, принятие решений	Контроль соблюдения норм и стандартов
Концепт	Хочу, интересно	Выбираю	Должен, надо
Позитивное проявление в личности	Витальность	Экзистенциальный выбор	Понимание «что такое хорошо, что такое плохо»
Негативное проявление в личности	Инфантильность, нарциссичность, эгоцентричность	Жестокость	Авторитарность, директивность, высокомерие, ригидность

Результаты исследования. В нашей работе мы попытались ответить на вопрос: «Что заставляет человека делать тот или иной выбор и принимать определенные решения в условиях стресса, где неопределенность событий сохраняется длительное время? Что заставляет человека действовать, а не застревать в состоянии размышлений? Какая часть личности ответственна за силу воли? Почему периодически

нам её не хватает, хотя каждый осознает, как поступать «правильно», а как нет?».

Для того, чтобы понять систему внутренний ребенок-внутренний взрослый-внутренний родитель, можно провести аналогию с характерным поведением ребенка, взрослого и родителя. Основной задачей ребенка является развитие необходимых для выживания навыков, основываясь на опыте родительской фигуры. И как следствие, ребенок считает, что родители

знают, как правильно, ничего не боятся. Данная «уверенность» необходима ребенку для возможности самого процесса обучения. Состояние взрослости — это осознанность, устойчивость в стрессовых ситуациях, независимость от чувств и эмоций, опора на здравый смысл в процессе выбора и принятия решений. Взрослая часть личности видит действительность такой какая она есть на самом деле, опираясь на объективные фактические данные и на субъективные ощущения органов чувств, но без эмоциональной их интерпретации. Процесс выбора с точки зрения взрослой части личности основывается на рациональном соответствии пользы для себя и окружающих, и понимании и принятии ответственности за последствия выбора [8-10].

Часто встречаются люди взрослые по объективному возрасту, но с незрелой частью личности. Это проявляется в неумении делать осознанный выбор, сильной тревогой в процессе принятия решения, неумении и нежелании нести ответственность за сделанный им выбор. Так же признаком незрелости взрослой части личности является нездоровый характер социальных коммуникаций: завышенный уровень эмоциональности, обидчивость, неумение нести ответственность, тревожность, агрессия, необдуманность и импульсивность. Такой человек не способен отделить свои «детские» эмоции от «взрослого» отношения к окружающим. Про такого человека можно сказать «воспринимает всё близко к сердцу».

Однако встречаются люди и с обратным процессом — «перезревшей» взрослой частью личности, когда баланс смещен в сторону родительской части личности. В таком случае человек наоборот чувствует повышенную ответственность за все происходящее вокруг него и с окружающими его людьми, считает себя должным вмешиваться в происходящие процессы, «давать советы», «указывать» как поступать окружающим, развивается директивная манера коммуникаций, критиканство, высокомерие, повышенный контроль. Это осложняет жизнь не только окружающих его людей, но и его самого, так как напряжение из-за чувства ответственности становится непереносимым.

Процесс принятия решений сложен как в состоянии незрелости взрослой части личности, так и в перезревшем ее состоянии. Осложняется процесс планирования и осуществления. В

первом случае срабатывает паттерн «пусть кто-то другой за меня все решит», а во втором «готовность решить все за окружающих, но только не за себя самого». В данных ситуациях люди отказываются от функции осознанного выбора и опираются на социальные, правовые и иные предписанные нормы, что не дает возможности экзистенциального выбора, и, как следствие, влечет неудовлетворенность сделанным выбором, его последствиями и сложившейся траекторией жизни [11].

Заключение. Таким образом, основной задачей взрослой части личности объективно обработать информацию и применить ее оптимально: сделать осознанный выбор и принять оптимальное решение, последствия которого будут переносимы.

В современных условиях становится особенно очевидным тот факт, что людей с экологично сбалансированными позициями «внутренний ребенок – внутренний взрослый – внутренний родитель» достаточно мало. Под сбалансированностью мы имеем в виду то состояние, когда каждая часть личности выполняет свои характерные функции, не имеет дисбаланса ни в ту, ни в иную сторону и не компенсирует собой дисгармоничность другой части личности, что однозначно может привести к ее гипертрофии. Под экологичностью мы подразумеваем функциональность, жизнеспособность и возможность к развитию системы личности. В случае неэкологичности личность так же может и будет функционировать, компенсируя несовершенства системы различными способами, так называемым творческим приспособлением к жизни. Однако творческое приспособление может быть и разрушительным, например, различные аддикции. Учитывая все вышеизложенное, можем сделать вывод, что современные условия создают для человека большую неопределенность будущего, где становится возможным отделить навязанные смыслы от экзистенциальных, нарабатывать такое жизненно важное качество личности как толерантность к неопределенности и сбалансировать систему личности внутренний ребенок-внутренний взрослый-внутренний родитель. И благодаря этим процессам, человек сможет научиться делать осознанные выборы и принимать решения, которые будут приносить полное удовлетворение и чувство соответствия самому себе.

Литература:

1. Леонтьев Д.А. Психология выбора / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Овчинникова, Е.И. Рассказова, А.Х. Фам // Издательство «Смысл». – 2015.
2. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии / Эрик Берн; пер. с англ. А. Грузберга. - Москва: Эксмо. - 2019. - 368 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. - М., 1991.
4. Немов Р.С. Психология: уч. для студ. выс. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 1 / Р.С. Немов. - 4е изд. – М., ВАЛДОС. – 2003.
5. Бакштановский В.И. Принципы морального выбора / В.И. Бакштановский. – М., 1974.
6. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. - М., 1984.
7. Ермакова П.Н. Психология личности: учебное пособие / П.Н. Ермакова; под ред. проф. П.Н. Ермакова, проф. В.А. Лабужской. - М., ЭКСМО. - 2007.
8. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. - М., 1983.
9. Райгородский Д.Я. Психология личности. Хрестоматия / Д.Я. Райгородский. - Самара: Издательский Дом "БАХРАХ", 1999. – Т. 1. - 448 с.
10. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь. Проблемы развития психики / Н.А. Логинова. - М., 1978.
11. Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии / В.Н. Дружинин. - М.: СПб.: ИМАТОН-М, 2000.
12. Бах Р. Карманный справочник Мессии / Р. Бах. - М.: София, 2008.
13. Кессиди Ф.Х. Гераклит / Ф.Х. Кессиди. - М.: Мысль, 1982. - 200 с.
14. Greening T. PTSD from the perspective of existential-humanistic psychology / T. Greening // J. Traum. Stress. 1990.
15. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм - это гуманизм / Жан-Поль Сартр; пер. с фр. М. Грецкого. - Москва: Изд-во иностранной литературы, 1953. - 42, [2] с.
16. Асмус В.Ф. Аристотель. Сочинения: в 4 т. / В.Ф. Асмус. – Москва: Мысль. - 1978. – 549 с.
17. Ясперс К. Введение в философию. Философская автобиография / К. Ясперс // Издание: Канон Плюс, 2017.
18. Кьеркегор Сёрен Или — или. Фрагмент из жизни: в 2 ч. / Сёрен Кьеркегор; пер. с дат., вступ. ст., коммент., примеч. Н. Исаевой и С. Исаева. - СПб.: Издательство Русской Христианской Гуманитарной Академии: Амфора. - 2011. – 823 с.

References:

1. Leontiev D.A. Psychology of choice / D.A. Leontiev, E.Yu. Ovchinnikova, E.I. Rasskazova, A.Kh. Fam // Publishing house "Sense". – 2015.
2. Bern E. Transactional analysis in psychotherapy / Eric Bern; per. from English. A. Gruzberg. - Moscow: Eksmo. - 2019. - 368 p.
3. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Life strategy / K.A. Abdulkhanova-Slavskaya. - M., 1991.
4. Nemov R.S. Psychology: textbook. for stud. high textbook institutions: in 3 books. Book. 1 / R.S. Nemov. - 4th ed. - M., VALDOS. – 2003.
5. Bakshtanovskiy V.I. Principles of moral choice / V.I. Bakshtanovskiy. - M., 1974.
6. Vasilyuk F.E. Psychology of experience / F.E. Vasilyuk. - M., 1984.
7. Ermakova P.N. Psychology of personality: study guide / P.N. Ermakova; ed. prof. P.N. Ermakova, prof. V.A. Labuzhskaya. - M., EKSMO. - 2007.
8. Stolin V.V. Self-consciousness of the individual / V.V. Stolin. - M., 1983.
9. Raygorodsky D.Ya. Psychology of personality. Reader / D.Ya. Raygorodsky. - Samara: Publishing House "BAHRAKH", 1999. - T. 1. - 448 p.
10. Loginova N.A. Personal development and its life path. Problems of the development of the psyche / N.A. Loginova. - M., 1978.
11. Druzhinin V.N. Variants of life: Essays on existential psychology / V.N. Druzhinin. - M.: SPb.: IMATON-M, 2000.
12. Bach R. Pocket guide of the Messiah / R. Bach. - M.: Sofia, 2008.
13. Cassidy F.X. Heraclitus / F.H. Cassidy. - M.: Thought, 1982. - 200 p.
14. Greening T. PTSD from the perspective of existential-humanistic psychology / T. Greening // J. Traum. stress. 1990.
15. Sartre J.-P. Existentialism is humanism / Jean-Paul Sartre; per. from fr. M. Gretsky. - Moscow: Publishing House of Foreign Literature, 1953. - 42, [2] p.
16. Asmus V.F. Aristotle. Works: in 4 volumes / V.F. Asmus. - Moscow: Thought. - 1978. - 549 p.
17. Jaspers K. Introduction to philosophy. Philosophical autobiography / K. Jaspers // Edition: Canon Plus, 2017.
18. Kierkegaard Soren Either - or. Fragment from life: in 2 hours / Soren Kierkegaard; per. from date, intro. Art., comment., note. N. Isaeva and S. Isaeva. - St. Petersburg: Publishing House of the Russian Christian Academy for the Humanities: Amphora. - 2011. - 823 p.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторах:

Турнова Юлия Игоревна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры медицинской и биологической физики с информатикой и медицинской аппаратурой, Казанский государственный медицинский университет, e-mail: junik2525@yandex.ru

Николаева Надежда Николаевна (г. Казань, Россия), учитель начальных классов МБОУ «Гимназия № 38 – Центр образования» Советского района г. Казани, e-mail: masdinka@yandex.ru

Ильина Светлана Александровна (г. Казань, Россия), учитель МБОУ «Гимназия № 38 – Центр образования» Советского района г. Казани, e-mail: svetlana-ilina2012@mail.ru

Пичугина Марина Вавиловна (г. Казань, Россия), директор МБОУ «Гимназия № 38 – Центр образования» Советского района г. Казани, e-mail: schg8@mail.ru



БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

УДК 316.48

**Ритуал – как форма социализации в современной
улично-криминальной субкультуре**

Ritual - as a form of socialization in modern street-criminal subculture

Козлов В.Е., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
vadim.kozlov@list.ru

Чумаков Д.В., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
dimdukat@mail.ru

Иванов А.В., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
Berserk2004@yandex.ru

Kozlov V., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, vadim.kozlov@list.ru

Chumakov D., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, dimdukat@mail.ru

Ivanov A., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Berserk2004@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.030

Статья подготовлена в рамках Программы фундаментальных и прикладных научных исследований «Этнокультурное многообразие российского общества и укрепление общероссийской идентичности» 2020–2022 гг. (поручение Президента Российской Федерации от 16 января 2020 г. (Пр71, п. 6)), рук. Академик РАН В.А. Тишков; проект «Факторы и причины радикализации личности в культурно сложном региональном сообществе».

Ключевые слова: субкультура, ритуал, идентичность, делинквентная группа, группировка, социализация.

Keywords: subculture, ritual, identity, delinquent group, grouping, socialization.

Аннотация. Отмечаемый учеными и экспертами в последние годы рост популярности криминальной субкультуры в среде российской молодежи актуализирует проблему изучения роли маргинализованной социализации в современном иерархизированном и урбанизированном обществе.

Стоит отметить, что само явление не ново, еще в «позднесоветский» и постсоветский период оно приобрело столь масштабный характер среди молодежи, что стало предметом общественных дискуссий и серьезного научного анализа. Вместе с тем изменившийся экономический, социокультурный и технологический ландшафт требует применения подходов, учитывающих новый контекст. Важным элементом ре-популяризированной субкультуры стала ее гибридность, предполагающая динамическое взаимодействие виртуальных и реальных процессов. В рамках указанной проблематизации авторами было проведено исследование на основе качественной методологии с использованием метода глубинного интервью с активными представителями улично-криминальной субкультуры и экспертами.

Проведенный анализ позволяет отметить, что одним из ключевых факторов существования улично-криминальной субкультуры являются типовые особенности, носителями которых выступают локальные группы. В частности, ключевой универсальной особенностью становится внутрigrупповая возрастная стратификация с сильными горизонтальными связями, обусловленными, в том числе, жесткой возрастной вертикалью власти. Это является весьма эффективным механизмом консолидации участников одного возрастного класса, а также способствует сохранению и передаче социо-культурного опыта, на основе неформального кодекса последующим поколениям участников улично-криминальной субкультуры.

Abstract. The growing popularity of the criminal subculture among Russian youth, noted by scientists and experts in recent years, actualizes the problem of studying the role of marginalized socialization in a modern hierarchical and urbanized society.

It is worth noting that the phenomenon itself is not new; even in the “late Soviet” and post-Soviet period, it acquired such a large-scale character among young people that it became the subject of public discussions and serious scientific analysis. At the same time, the changed economic, socio-cultural and technological landscape requires approaches that take into account the new context. An important element of the re-popularized subculture has become its hybridity, which implies the dynamic interaction of virtual and real processes. Within the framework of this problematization, the authors conducted a study based on a qualitative methodology using the method of in-depth interviews with active representatives of the street-criminal subculture and experts.

The conducted analysis allows us to note that one of the key factors in the existence of a street-criminal subculture is typical features, which are carried by local groups. In particular, intra-group age stratification with strong horizontal ties, caused, among other things, by a rigid age vertical of power, becomes a key universal feature. This is a very effective mechanism for consolidating participants of the same age class, and also contributes to the preservation and transfer of socio-cultural experience, based on an informal code, to subsequent generations of participants in the street-criminal subculture.

Введение. Стоит отметить, что само явление не ново, еще в «позднесоветский» и постсоветский период оно приобрело столь масштабный характер среди молодежи, что стало предметом общественных дискуссий и серьезного научного анализа [1-3]. Вместе с тем изменившийся экономический, социокультурный и технологический ландшафт требует применения подходов, учитывающих новый контекст. Важным элементом ре-популяризированной субкультуры стала ее гибридность, предполагающая динамическое взаимодействие виртуальных и реальных процессов.

Объектом настоящего исследования стала современная улично-криминальная субкультура в ее локальном измерении, известном как «казанский феномен». Предметом выступили особенности групповых и индивидуальных практик внутригруппового и межгруппового взаимодействия на основе неcodифицированных легитимизированных традицией правил и запретов.

Целью исследования являлся анализ особенностей социализации в рамках делинквентной группы, формирования групповой субкультурной идентичности, а также механизмов поддержания аутгрупповой агрессии как важного фактора консолидации и выживания группы в условиях агрессивной криминализованной среды.

В ходе достижения поставленной цели были сформулированы следующие научно-исследовательские задачи:

- 1) охарактеризовать типовые характеристики сложившейся ритуальной практики в улично-криминальной субкультуре;
- 2) рассмотреть ценностную систему представителей улично-криминальной субкультуры в контексте внутри группового и межгруппового взаимодействия;

- 3) описать структурные элементы, необходимые для функционирования улично-криминальной группы.

Подчеркнем, что в рамках исследования сообщения авторы имеют возможность лишь рамочно описать такой сложный объект как улично-криминальная субкультура. И сформулированные выше задачи требуют отдельного глубокого изучения.

Как и любое социальное явление улично-криминальная субкультура имеет свой генезис и этапность, которые могут быть типологизированы как на общем (в пределах страны), так и на локальном уровне. Поскольку этот вопрос не входил в фокус нашего исследовательского интереса, но имеет важное значение для изучаемой проблемы, авторы считают достаточным пропедевтически обращаться к этой теме для проведения сравнений и аналогий, а также – понимания динамики и тенденций.

Материалы и методы исследования. Методологической основой исследования стал ряд теоретических подходов, которые, по мнению авторов, в данном случае являются конвергентными и взаимодополняющими, среди них: социальный конструкционизм (Т. Бергер, П. Лукман) [4], символическая антропология (В. Тернер) [5], интерпретативный подход (К. Гирц) [6], теория социального поля (П. Бурдьё) [7].

С начала мы хотели бы остановиться на понятиях, используемых для обозначения самого явления. Они, как правило, очень разнообразны и имеют различную этимологию, которую в самом общем виде можно обозначить как экзогенную и эндогенную. К первой относятся термины, имеющие научную, публицистическую и профессиональную природу, среди них: подростково-молодежная группировка, делинквентная шайка, молодежная уличная группа, группировка, организованная преступная группа (сообщество) и др. Вторая группа понятий, чаще всего жаргонно-бытового

характера, которые возникли в самой улично-криминальной среде или «в народе» в определенный исторический период и получили укоренение в лексиконе как отражающие особенности конкретного общественно-исторического периода, в частности, такие как: «моталка», «гопники», «улица», «бригада», «братва», «АУЕ» и т.д.

В своей работе авторы используют обе группы понятий, выбирая в качестве основного аналитического – понятие улично-криминальная субкультура, поскольку оно, по их мнению, наиболее полно соответствует заявленному характеру исследования. В тоже время, работая в рамках интерпретативного подхода, предполагающего использование метода «насыщенного описания», в ходе изложения будут использоваться, в том числе и эндогенные нарративы, в качестве инструмента передачи аутентичного смыслового ряда.

Еще одним важным уточнением с точки зрения дисциплинарной парадигмы исследования является поиск аналогии изучаемого объекта с «традиционным» для научной специализации. Современный исследователь криминальной субкультуры С. Стивенсон, вслед за рядом зарубежных авторов полагает, что весьма близким эквивалентом из историко-культурного опыта является такое социальное явление как мужское боевое братство [8]. Исходя из полученного в ходе исследования материала, а также публикаций других авторов, изучающих схожую проблематику, мы полагаем, что прямого исторического аналога, соответствующего всем ключевым особенностям локальной улично-криминальной субкультуры – нет, но сам консервативно-патриархальный модус данной среды и жесткая внутренняя структура, обусловленная возрастной градацией, позволяют провести аналогию не с боевым братством, а скорее с традиционной родо-племенной группой, построенной на возрастных классах, известной из многочисленной антропологической литературы середины 20 в. о народах Северо-Восточной Африки и других регионов мира [9-13]. Еще один аналог, близкий по структурно-функциональным особенностям к улично-криминальной группе можно найти в так называемых тотальных институтах [14]. Оставляем дальнейшую дискуссию по этому вопросу за рамками настоящего сообщения, поскольку ключевым для авторов в данном случае являлась не степень соответствия, а в первую очередь естественность природы изучаемого явления, отраженная в широком культурном опыте.

Как и для любого «традиционного» объединения важную роль в поддержании групповой консолидации, а значит и в его существовании в целом – выполняют ритуалы и ритуализированные нормы, призванные обеспечить внутреннюю и внешнюю устойчивость в условиях агрессивной высоко конкурентной среды. О роли ритуала в молодежной субкультуре ранее писала Т.Б. Щепанская, подчеркивая, что: «Здесь ритуальные формы существуют не в виде остатков, а постоянно возникают, воспроизводятся, эволюционируют; поэтому их функционирование доступно наблюдению» [15]. Нельзя отрицать и влияние уголовно-арестантских стереотипов коллективного характера, имеющих место в среде представителей улично-дворовой молодежи Республики Татарстан [16]. Материалы исследования показывают, что на протяжении всего периода существования данного феномена в условно взятых хронологических рамках с конца 1960-х по настоящее время «ритуал» как символическая форма фиксации неcodифицированных отношений между членами улично-криминальной субкультуры находился в процессе постоянных изменений, но при этом сохранял некоторые «ядерные» элементы, к которым можно отнести такие как: ритуал инициации и изгнания (отлучения), ритуальная сакрализация старших возрастных групп и ряд др. Многие не институализирующие ритуализированные практики, были обусловлены конкретными социально-историческими условиями и потому возникали, и исчезали по мере нарастания изменений в обществе. К таковым можно отнести сигнифицирующие атрибуты участника улично-криминальной группы – фуфайка и вязанная шапка в 1980-е, малиновые пиджаки в 1990-е, ритуальное орудие – «монтажка» (арматура) в 1970-е – 1990-е и др.

Результаты исследования. Говоря, о так называемых «ядерных» ритуалах, интересно отметить, что их постоянство, по всей видимости, выступает необходимым условием для социализации неофитов и существования группы во времени, обеспечивая трансмиссию традиции от поколения к поколению. Причем обязательность данного условия подтверждается его универсальностью, то есть распространением во всей улично-криминальной среде пусть и с вариациями, характерными для конкретных групп. Из экспертного интервью:

Интервьюер: А, раньше в конце 1960-х – 1970-е существовали какие-то ритуалы по принятию в члены группы, то есть как это

происходило, нужно ли было поручительство, к примеру?

Информант: А, как же? Никто со стороны не брал, это же опасно было, только по рекомендациям». (м. 71 г., Казань).

Из интервью с активными участниками улично-криминальной группы:

Интервьюер: Каким образом ты себя начал называть, представляться, что ты с той то улицы?

Информант: Когда был «сходняк», подвели к взрослым и сказали теперь он с нами» (м. 32 г., Казань).

Из интервью:

Интервьюер: Получается сразу не берут? Нужно доказать, что ты готов?

Информант: Раньше, да. Так было.

Интервьюер: Нужно было пройти какой-то предварительный этап?

Информант: Да.

Интервьюер: А, потом за тебя кто-то поручился? Тебя каким образом взяли?

Информант: Да, всегда кто-то кого-то приводит. (м. 30 л., Казань).

Институт поручительства может отсутствовать в некоторых случаях, когда кандидат давно и хорошо известен, являясь автохтоном данной территории (улицы или района). Из интервью:

Интервьюер: За тебя поручался кто-нибудь, когда принимали? Большинство с кем я общался, за них кто-то поручался.

Информант: Нет, никто не поручался. Когда ты с детства растешь нет такого. Если ты уже более взрослым человеком приходишь к этому, то конечно за тебя должны ручаться. А когда ты с пеленок растешь во дворе, смысл за тебя кому-то ручаться, когда о тебе все и так знают. Даже твою бабушку, твоих родителей знают, в каком подъезде ты живешь. Даже то, когда ты в первый раз с девушкой поцеловался. (м. 30 л., Казань).

Неотъемлемой частью процесса инкорпорирования новых членов группы, является и своеобразная отбраковка тех, кто не соответствует жестким некодифицированным, но при этом формализованным требованиям или же нарушает запреты и нормы. Поскольку процесс включения сопряжен с ритуалом перехода из мира внешнего в мир субкультуры и конкретной ее группы, то и процесс исключения носит такой важный символический характер отторжения от мира улично-криминальной субкультуры, своего рода «разжалование».

Из интервью:

Интервьюер: ну вот смотри, у тебя лично был такой опыт, что условно ваши товарищ, а потом вы решили, что он не товарищ и вы его отшили?

Информант: не решили, это он сам себя должен таким выставить и показать

Интервьюер: ну вы спокойно отпускаете его?

Информант: такого нет, человек своё получит и домой пойдет. И что он больше не откуда никогда не может «являться»

Интервьюер: то есть представляться вашим не имеет право?

Информант: и нашим представляться и к другим дворам не подходит (м. 29 л., Казань).

Как и в традиционных обществах с возрастными классами более старшие всегда доминируют на более младшими, что находит отражение и в ритуале исключения. Никогда младшие члены группы не могут своим решением исключить за какие-либо нарушения правил старшего члена группы. Подобные решения принимаются только более старшими или представителями того же возрастного класса. Подобная линейность внутригруппового взаимодействия выступает императивом социализации и фиксируется как личностный и групповой паттерн.

Из экспертного интервью:

Интервьюер: А были такие случаи, что младшие «отшили» более старшего по возрасту с улицы? Такое возможно?

Информант: Такого нет, если «отшивают» только свой возраст или старшие.

Интервьюер: Это у всех так?

Информант: Да

(м. 27 л., Казань).

Часто встречаются случаи добровольного сложения статуса члена «улицы» в силу различных обстоятельств, что закрепляется ритуализированным понятием «отшился» и опубликованием данной информации в улично-криминальной среде. В отличии от первого варианта исключения, последний оставляет некоторую возможность вернуть сложенный статус при определенных условиях.

Из интервью:

Интервьюер: Два раза в реку не войдешь, да?

Информант: тут смотря какая ситуация, тут зависит от личности. Человек может прийти, если он не «козел», грубо говоря, криво не въехал, за ним никаких поступков – проступков нет. Он пришел к своей «семье» объяснился, пацаны так-то и так, у меня такие-то обстоятельства. Я не могу больше «жить с вами» по такой-то причине, ему все пожмут

руки и отправят домой. Если он решит через год прийти, то с ним попьют чай, послушают его, если он грамотно обозначит свою позицию - для чего это ему снова нужно и зачем он решил вернуться в «семью», то естественно его примут. (м. 29 л., Казань).

Важной символической частью общего ритуала инициации является получение кандидатом нового имени «клички», «погремухи», «погоняла», которая становится индивидуальным маркером принадлежности к улично-криминальной среде. Отметим, что собственно момент появления неформального нового имени часто не связан хронологически с представлением «старшим» и включением в группу, но с этого момента оно становится фактически официальным атрибутом его участия в улично-криминальном сообществе. Именно неформальное имя является авторизованным брэндом и своего рода депозитом для символического капитала его носителя среди других агентов улично-криминальной среды.

Из интервью:

Интервьюер: «Погоняло» тебе сразу прикретилось с 11 лет или оно менялось?

Информант: Нет, с ним. Оно не в 11 лет. Оно чуть позже появилось.

Интервьюер: В первое время только по имени, а потом уже в определенный момент появилось?

Информант: Да, так было. (м. 30 л., Казань).

Брэндирование через неформальное имя значимо для участников субкультуры, поскольку зачастую фиксирует какие-то особенности его личности, делая их публичными на длительное время. Поэтому в некоторых случаях кандидат старается участвовать в собственном поименовании. Из интервью:

Интервьюер: На улице какое у тебя «погоняло»?

Информант: Нет у меня «погоняла».

Интервьюер: Просто не хочешь говорить?

Информант: Нет, у меня, не было такого. «Н...т» (сокращенный вариант имени – прим. автора) меня называли между собой.

Интервьюер: А почему так не «приклеилось»? Обычно все же бывают.

Информант: Потому что мне по школьным годам еще Н...в фамилия была. Хотели приклеить «погоняло» (производное от фамилии – прим. автора), а я категорически против был. Не нравилось мне это и до драк доходило. Не давал я себя так называть. В связи с этим меня так не называли, поэтому никакое «погоняло» мне не приклеилось. (м. 26 л., Казань).

Сам ритуал принятия на «улицу» символизирует не только готовность кандидата соответствовать неким критериям, но становится водоразделом между его прежней жизнью, и новой, поскольку теперь он становится «своим для улицы». С этого момента он должен следовать неформализованным, но очень строгим правилам и запретам.

Из интервью с активным участником улично-криминальной группы:

Интервьюер: А, образ жизни как-то поменялся? Какая-то регламентация и сборы ведь были?

Информант: Ответственность была в том плане, что если какой-либо звонок или ЧП, то все должны были прийти в любое время, и ночью, чтобы собраться. Это – да.

Интервьюер: А если без ЧП, все равно ведь есть какая-то периодичность сборов?

Информант: Да, были. И просто проверки организовывались.

Интервьюер: Это только молодежи касалось?

Информант: Да. (м. 30 л., Казань).

В подобной среде дихотомия «свой-чужой» является системно организующей и поэтому важно понять, какие субъекты относятся к ее второй части.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что «чужой» для представителей улично-криминальной субкультуры – понятие обобщающее и содержащее в себе целый комплекс стратифицированных акторов – от внешнего «чужого», то есть «не участника» улично-криминальной субкультуры, до внутреннего «чужого», то есть члена другой территориальной группы. В этом пространстве виды «чужого» иерархичны, но, при этом данный континуум не линейен и внешний «чужой» может быть значительно ближе к конкретному участнику группы, чем такой же представитель улично-криминальной среды из конкурирующего сообщества.

Из экспертного интервью:

Интервьюер: Как вы считаете кто такой «свой» и, кто такой «чужой» для участника улично-криминальной группы?

Информант: Всегда по-разному

Интервьюер: Кто более «чужой» – внешний по отношению к улично-криминальной субкультуре или такой же представитель другой подобной группы?

Информант: конечно, второе. У моих друзей детства с улицы были «близкие» не с улицы.

Интервьюер: То есть так прямо могли не с улицы назвать – «близкий»?

Информант: Конечно, они же были из одной дворовой компании, дружили (м. 27 л., Казань).

В этом контексте интерес представляет – как общий уровень, так и объект аутигрупповой агрессии в улично-криминальной среде, поскольку они выступают в качестве факторов, институализирующих дихотомию «свой-чужой» и таким образом поддерживающих и групповую и субкультурную идентичность. Материалы исследования показывают, что эти два фактора не являются константой в пределах фиксируемого периода от появления улично-криминальной субкультуры в конце 1960-х годов и до настоящего времени. Можно с определенной долей уверенности говорить лишь о том, что наиболее выраженный уровень агрессии на всем протяжении существования описываемого феномена проявлялся в отношении аналогичных территориальных групп, являясь по сути элементом внутривидового «эволюционного» отбора. Из экспертного интервью:

Интервьюер: Хотел спросить, про деление территорий, это когда оформилось? Что мы оттуда, вы отсюда? и внутри районов были ли какие-то деления на мелкие группы?

Информант: В середине 70-х началось.

Интервьюер: В 60-х значит, пока общее было, по районам?

Информант: Да, только общее, по районам.

Интервьюер: А потом уже пошло деление внутри районов?

Информант: Да, внутри каждого района, пошли по 5 по 6 группировок. Враждовали между собой. (м. 71 г., Казань).

При этом в настоящее время общий уровень агрессии в улично-криминальной среде, согласно полученным данным снизился, что находит проявление и в отношении традиционных объектов насилия в виде конкурирующих группировок, так и в отношении различных представителей внешних субкультур. Из интервью:

Интервьюер: как вы относитесь к другим субкультурам?

Информант: никак, не трогаем. Если сами не лезут.

Интервьюер: а в целом, внутри улиц спокойно?

Информант: только если межличностная неприязнь, но всё решается разговорами, цивилизованно. (№2 м. 32 г., Казань).

Вместе с тем, не смотря на отмеченные выше тенденции по снижению уровня агрессии в улично-криминальной субкультуре и произошедшим общественно-политическим, экономическим и технологическим изменениям в

обществе – она остается важным социальным явлением в жизни города. Подобная устойчивость, по нашему мнению, во многом обусловлена механизмами кооптации и дальнейшей социализации подростков внутри группы с формированием лоялистских личностных интрагрупповых установок, экстраполируемых в том числе на всю субкультуру в целом, что и обеспечивает ей репликацию на протяжении нескольких десятилетий.

Исходя из результатов проведенного анализа, авторы приходят к следующим заключениям:

– ритуализация практик межличностного и межгруппового взаимодействия является неотъемлемой чертой существования улично-криминальных групп и всей субкультуры в целом. Данные ритуалы носят универсальный характер, но имеют свои локальные особенности, не меняющие их сути: инициация (принятие), изгнание, подчинение и др.;

– групповой характер повседневной активности участников улично-криминальной субкультуры особенно в первые годы после инициации обуславливает активное влияние на их личностную социализацию типовых паттернов, в форме некодифицированной ценностной системы, артикулированной в архетипических символах: «семья», «старшие», «младшие», «земля» и т.д.;

– важнейшим структурным элементом улично-криминальных групп выступает возрастная стратификация, фиксируемая неформальным кодексом правил и норм внутривидового взаимодействия. Это имеет свои прямые аналогии в историческом опыте так называемого «традиционного общества», характерным примером которого во многом является и российское. Поэтому усвоение новых норм не вызывает внутреннего противоречия у иницируемого подростка.

Заключение. В целом, можно отметить высокий эвристический потенциал феномена улично-криминальной субкультуры для различных научных направлений и подходов, что обуславливает актуальность его дальнейшего изучения. Проведенное авторами исследование показало, что наметившаяся в последние годы ре-популяризация данной субкультуры среди подростков и молодежи тесно связана с проблемой психологического отчуждения. Эта проблема не является в данном случае чем-то новым, но если в конце 1980–1990-х годов – это было связано, в первую очередь, с социальной аномией в обществе на фоне катастрофического падения уровня жизни и разрушения

государственных институтов, то в современных условиях все большую роль играет трансформация традиционных институтов социализации. Поэтому, рассматриваемая в

работе проблема маргинализованной социализации приобретает высокую научную актуальность и требует дальнейших комплексных исследований.

Литература:

1. Салагаев А.Л., Шашкин А.В. Социология насилия / А.Л. Салагаев, А.В. Шашкин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2001. – Т. 5. - № 1. – С. 151-160.
2. Салагаев А.Л. Подростково-молодежное территориальное сообщество делинквентной направленности как объект теоретического исследования: дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.01 / Салагаев Александр Леонидович. - Санкт-Петербург, 2001. - 430 с.
3. Емелин П.В. Антикриминальная молодежная политика как способ регулирования социальных делинквенций в подростковой среде: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.05 / Емелин Павел Викторович. - Казань, 1998. - 173 с.
4. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. - М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
5. Тернер В. Символ и ритуал / В. Тернер. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 273 с.
6. Гирц К. Интерпретация культур /К. Гирц. - М.: РОССПЭН, 2004. – 557 с.
7. Бурдье П. Социальное пространство: поля и практики / П. Бурдье. - Санкт-Петербург: Алетейя, 2014. - 576 с.
8. Стивенсон С. Жизнь по понятиям. Уличные группировки России / С. Стивенсон. - Москва: Страна Оз, 2017. - 297 с.
9. Эванс-Причард Э.Э. Нуэры: Описание способов жизнеобеспечения и политических

институтов одного из нилотских народов / Э.Э. Эванс-Причард. - Москва: Наука, 1985. - 236 с.

10. Калиновская К.П. Возрастные группы народов Восточной Африки. Возрастные группы народов Восточной Африки: структура и функции: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.07 / Калиновская Клара Петровна. - Ленинград, 1972. - 253 с.

11. Калиновская К.П. Скотоводы Восточной Африки в XIX-XX вв.: Хоз-во и социал. орг. / К.П. Калиновская; АН СССР, Ин-т этнографии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. - М.: Наука, 1989. - 255 с.

12. Калиновская К.П. Очерки этнологии Восточной Африки / К.П. Калиновская. - М.: ИЭА, 1995. – 359 с.

13. Традиционные культуры африканских народов: прошлое и настоящее; отв. ред. Р.Н. Исмагилова; Рос. акад. наук. Ин-т Африки. - М.: Вост. лит., 2000. - 270 с.

14. Гофман Э. Тотальные институты / Э. Гофман; под ред. А.М. Корбута. Москва: Элементарные формы, 2019. – 464 с.

15. Щепанская Т.Б. Процессы ритуализации в молодежной субкультуре / Т.Б. Щепанская // Советская Этнография. – 1988. - № 5. - С. 15-25.

16. Иванов А.В., Козлов В.Е. Феномен улично-криминальной субкультуры «А.У.Е.» среди молодежи в Республике Татарстан / А.В. Иванов, В.Е. Козлов // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 1. - С. 205-208.

References:

1. Salagaev A.L., Shashkin A.V. Sociology of violence / A.L. Salagaev, A.V. Shashkin // Journal of Sociology and Social Anthropology. - 2001. - V. 5. - № 1. - S. 151-160.
2. Salagaev A.L. Adolescent and youth territorial community of a delinquent orientation as an object of theoretical research: dis. ... Dr. sociol. Sciences: 22.00.01 / Salagaev Alexander Leonidovich. - St. Petersburg, 2001. - 430 p.
3. Emelin P.V. Anticriminal youth policy as a way to regulate social delinquency in adolescence: dis. ... cand. sociological Sciences: 22.00.05 / Emelin Pavel Viktorovich. - Kazan, 1998. - 173 p.
4. Berger P., Lukman T. Social Construction of Reality: A Treatise on the Sociology of Knowledge / P. Berger, T. Lukman. - M.: Mosk. philosophy Fund, 1995. - 322 p.
5. Turner V. Symbol and ritual / V. Turner. - M.: Book on Demand, 2012. - 273 p.
6. Girtz. K. Interpretation of cultures /K. Girtz. - M.: ROSSPEN, 2004. - 557 p.

7. Bourdieu P. Social space: fields and practices / P. Bourdieu. - St. Petersburg: Aleteyya, 2014. - 576 p.

8. Stevenson S. Life according to concepts. Russian street gangs / S. Stevenson. - Moscow: Land of Oz, 2017. - 297 p.

9. Evans-Pritchard E.E. Nuer: Description of the ways of life support and political institutions of one of the Nilotic peoples / E.E. Evans Pritchard. - Moscow: Nauka, 1985. - 236 p.

10. Kalinovskaya K.P. Age groups of the peoples of East Africa. Age groups of the peoples of East Africa: structure and functions: dis. ... cand. hist. Sciences: 07.00.07 / Kalinovskaya Klara Petrovna. - Leningrad, 1972. - 253 p.

11. Kalinovskaya K.P. Pastoralists of East Africa in the 19th-20th centuries: Economy and social. org. / K.P. Kalinovskaya; Academy of Sciences of the USSR, Institute of Ethnography. N.N. Miklouho-Maclay. - M.: Nauka, 1989. - 255 p.

12. Kalinovskaya K.P. Essays on the ethnology of East Africa / K.P. Kalinovskaya. - M.: IEA, 1995. - 359 p.

13. Traditional cultures of African peoples: past and present; resp. ed. R.N. Ismagilov; Ros. acad. Sciences. Institute of Africa. - M.: Vost. lit., 2000. - 270 p.

14. Hoffman E. Total institutions / E. Hoffman; ed. A.M. Korbut. Moscow: Elementary forms, 2019. - 464 p.

15. Shchepanskaya T.B. Processes of ritualization in youth subculture / T.B. Shchepanskaya // Soviet Ethnography. - 1988. - № 5. - S. 15-25.

16. Ivanov A.V., Kozlov V.E. The phenomenon of the street-criminal subculture "A.U.E." among youth in the Republic of Tatarstan / A.V. Ivanov, V.E. Kozlov // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 1. - S. 205-208.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы
(22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы)

Сведения об авторах:

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

Чумаков Дмитрий Валентинович (г. Казань, Россия), младший научный сотрудник, заместитель директора ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: info@ippisp.ru

Иванов Андрей Валерьевич (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: Berserk2004@yandex.ru



УДК 159.9: 614.84

Distance as a new factor in the formation of characteristics of persons at risk

Дистант как новый фактор формирования личностных характеристик лиц группы риска

Khusainova S., *Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, sv_husainova@mail.ru*

Palekha E., *Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, katerina.paleha@gmail.com*

Хусаинова С.В., *Институт педагогики, психологии и социальных проблем, sv_husainova@mail.ru*

Палеха Е.С., *Институт педагогики, психологии и социальных проблем, katerina.paleha@gmail.com*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.031

Статья выполнена по государственному заданию FNRR-2021-0003 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения».

Ключевые слова: дистанционное обучение, группа риска, социальная девиация в поведении, нарратив, интегративная модель, онлайн-обучение, стресс.

Keywords: distance learning, risk group, social deviation in behavior, narrative, integrative model, online education, stress.

Аннотация. Пандемия COVID-19 вызвала самые большие сбои в системах образования за Новую историю, затронув почти 1,6 миллиарда учащихся в более чем 190 странах и на всех континентах. Целью данного исследования стало выявление признаков обострения социальной девиации в поведении личности и группы в условиях срочного распространения дистанционной формы обучения и педагогического взаимодействия.

Выбор методов исследования определялся его задачами и перспективой раскрытия темы: авторами использовались общенаучные теоретические и эмпирические методы, включенное наблюдение, экспертные оценки, анкетирование, тестирование, статистическая обработка данных.

В результате была описана концепция «интегративной» модели социальной девиации поведения личности и группы в среде дистанционного обучения. Было установлено, что интегративное поле «конвергенции» определяло взаимодействие группы и личности и представляло собой принятие нормативности социальной группы при исключении средних и низких показателей эффективности цифрового взаимодействия. Также авторами было дано теоретическое обоснование необходимости усиления психологической безопасности образовательной среды в условиях разворачивания учебного процесса на расстоянии. Проведено краткое исследование коммуникативно-информационных факторов, влияющих на поведение личности и группы в современной информационной педагогической среде.

Таким образом, в статье была предпринята попытка теоретизировать и обобщить модель взаимоотношений между студентами и преподавателями, внезапно вынужденными перейти на полное или частичное дистанционное обучение. Полученные данные и научные обобщения помогут скорректировать модель дистанционного онлайн-обучения, сделать его более комфортным и эффективным и избежать ошибок, допущенных в условиях неподготовленного экстремального перехода на дистант.

Abstract. The COVID-19 pandemic has caused the largest disruption in education systems ever, affecting nearly 1.6 billion students in more than 190 countries and on all continents. The purpose of this study was to reveal the signs of aggravation of social deviation in the behavior of an individual and a group in the conditions of extreme spread of distance learning and interaction.

The choice of research methods is determined by the tasks and perspective of the topic: the authors used general scientific methods, methods of theoretical research, – research organization methods, methods of empirical research: participant observation, expert assessments, questioning, testing, data processing methods.

As a result, the concept of an "integrative" model of social deviation of the behavior of an individual and a group in a distance environment has been described. The integrative field of "convergence" determines the interaction of the group and the individual and represents the acceptance of the normativity of the social group, while excluding medium and weak remote and digital interactions. Also theoretical substantiation of the need to strengthen the psychological safety of the educational environment in the distance was made. The short study of communication and information factors that affect the behavior of the individual and the group in the modern information environment was held.

Thus, an attempt to theorize and generalize the model of relations in the study group and between students and teachers, suddenly forced to switch to a form of full or partial distance learning, was made. The obtained data and scientific generalizations will help to correct the model of comfortable and effective distance online learning in the present and avoid mistakes made in the context of an unprepared extreme transition to digital.

Introduction. Sociologists define 2019-2022 as a new era – a time when the old, familiar began to collapse, and the new was formed in extreme conditions. The process of informatization captures almost all spheres of our life – including the education system, and the professional sphere, and the service sector. In this study, we will primarily consider two areas – educational and professional.

As a study by the Higher School of Economics (2019) showed, university professors with an academic degree (candidates and doctors of science) did not rate “their level of remote technology proficiency very high (3.2 points out of 5)”, and every 4th of them never in 3 years prior to the COVID era “did not use remote video services to participate in webinars, video conferences or similar events” [1].

As the authors of the ‘Concept Note: Education in the Age of COVID-19 and Beyond note’, “the COVID-19 pandemic has caused the largest disruption in education systems ever, affecting nearly 1.6 billion students in more than 190 countries and on all continents. The closure of schools and other educational institutions has affected 94 percent of the world’s student population, with 99 percent in low- and lower-middle-income countries” [2;3]. At the same time, it should be noted that the crisis has served as a stimulus for innovation not only in the field of education, but also in many other professional areas. Rapid responses by governments and partners around the world, including the UNESCO Global Education Coalition, have led to the development of distance learning solutions to ensure the smooth learning and professional process. In addition, as the authors of the same note write, “the incident served as an occasion to remember the critical role of teachers and the ongoing responsibility of governments and other key partners to care for educators” [2;4].

Obviously, all the conditions for the transition to distant learning and work should have been carried out in advance, and teachers and office staff should have had experience in using distance learning tools. Therefore, the situation that developed in these years turned out to be stressful for all subjects of the process and may affect their attitude towards distant form of work, online interaction and various remote technologies.

As it was shown during the practice, it takes about 6-9 months in average to develop one online course or create an online platform. The remote specialist skills are also formed during the first year. At the same time, some teachers and students with motivation can cope quite well with the switching to distance learning. Thus, “teachers lacked the skills to work in a digital environment, the time to master new tools and restructure the educational process, and support from the technical services of the university, which play an important role in the introduction of new technologies” [1].

Obviously, it is not possible to move the whole system online in a short time, that’s why during the first year the working process was reduced to instructive meetings, short webinars, sharing instructions for interacting with various services and platforms. It is possible to say, that online tools were mastered “on the go”. At the same time, the pedagogical need of course projects increased greatly the effectiveness of interaction within the group in a distance environment. And it forced society to mobilize resources and master new technologies at least partly.

Thus, all types of such electronic content were aimed to solve the problem of the moment and could not be accepted as “full-fledged online resources” with “a flexible interactive student-centered or client-oriented online environment”. Today we can’t judge the effectiveness of online interaction: it was a kind of “global experiment of an emergent transition to distance learning” [1].

At the same time, in the Russian educational system, the transition to the total distant format is assessed extremely negatively. For example, Pavel Shmakov, the director of the Kazan school for gifted children “SOLNTSE”, supposes: “The total ‘distance course’ is the death of the entire education. Machine, dry, dead thing” [5].

Some universities, colleges, schools, organizations in 2022, due to external circumstances, again begin to plunge into the distance learning. In this regard, once again the question arises of how the average personality was transformed in this difficult era.

The purpose of this study is to describe the signs of aggravation of social deviation in the behavior of an individual and a group in the conditions of extreme spread of distance learning and interaction.

Tasks that were solved in this study:

1. The concept of an "integrative" model of social deviation of the behavior of an individual and a group in a distance environment has been described.

2. Theoretical substantiation of the need to strengthen the psychological safety of the educational environment in the distance was made.

3. The short study of communication and information factors that affect the behavior of the individual and the group in the modern information environment was held.

Methodological Framework

Approaches and Methods. The choice of research methods is determined by the tasks and perspective of the topic:

- general scientific methods: analysis, synthesis, comparison, abstraction, generalization, system-structural and historical-logical analysis; classification, analogy, systematization;

- methods of theoretical research: induction and deduction, interpretation, formalization, modeling, survey-analytical method;

- research organization methods: slice method, content analysis, in-depth interview, participant observation, frame analysis, analysis of a digital data array (big data), case study; discourse analysis of narratives;

- methods of empirical research: participant observation; expert assessments; questioning (a questionnaire of 33 questions was developed to identify the attitude of students to various parameters of the educational environment); testing;

- data processing methods: qualitative (interview analysis) and quantitative (methods of statistical data analysis), professional psychological tests.

Related publications on the key problem of the article. This researcher is devoted to the study of human interaction with society. There are a lot of theoretical works that contribute to the disclosure of communication behavior factors and canalization of human's intentions, orientation, abilities, actions, etc. In philosophy, interaction is understood as the joint action of subjects on each other, in relation to which it is possible to study changes in their behavior.

I. Kant, in describing the interaction, emphasized sensual and supersensory experience in a person, during which the integration of well-being and normativity, leading to virtue, becomes fundamental [6]. Hegel, speaking of causality and interaction, gave preference to identifying a method of explaining a factor that reveals both its external and internal

content [7]. G. Shpet, speaking about interaction, showed the problem of methodology, explaining the given context in reality [8]. E. Husserl explained the concept of "interaction" through the person's perception of the Other, society and the concept of international experiences that reflect only themselves [9].

In psychology, interaction is understood as the influence of subjects indirectly or directly on each other under certain conditions, while the subjects actualize negative or positive experiences, in relation to which the subjects become isolated or enter into a relationship with others.

K. Levin considered a combination of two factors of behavior, that is, the alternation of the manifestation of the characteristics of human behavior or the social environment [10]. The field of "convergence" that we will describe below indicates the appropriation by a person of the norms of the social environment and changes in the relief of the social environment by a person under equal conditions for the effectiveness of joint activities.

E. Bern, considering the psychology of human interaction, showed that it is necessary to analyze subject-subject or subject-object relations in a situation where it is possible to note the ways a person achieves goals and solves practical problems, etc. [11]. A.A. Bodalev defined interaction as constructs of common thoughts, social roles, interests, etc. [12].

Remote interaction under extreme conditions is still being studied on a non-mass basis. However, numerous studies of modern distance learning technologies can be attributed here. The authors of such studies note that "online learning is based on a carefully designed and planned educational process, which is supported by a methodically sound and purposeful sequence of teaching and methodological and control and measuring materials that ensure the achievement of learning outcomes in a purely e-learning format. Pedagogical design is becoming an important tool for designing an online course, although it is precisely this that is absent in most cases with a sharp transition to distance learning". The options for pedagogical design of online courses are shown in the paper by Marianne Bakia, Barbara Means, Robert Murphy [4].

Director of EdCrunch University NUST "MISiS" Nurlan Kiyasov and Deputy Vice-Rector for Educational Technologies URFU Viola Larionova proposed 9 criteria that should be taken into account when designing an online learning product:

- "learning model (only e-learning, blended learning with varying proportions of face-to-face and online formats, e-learning with the inclusion of webinars);

- mastering rate (mastering at any convenient pace, mastering pace set by the teacher, mastering pace set with the possibility of completing part of the course at an arbitrary pace);
- number of students (up to 35 people, from 36 to 99 people, from 100 to 999 people, more than 1000 people);
- pedagogical technology (explanatory course, practice-oriented course, research course, course for organizing joint collective activities);
- the purpose of assessment in the course (determining the degree of student's readiness for new material, organizing adaptive learning, diagnosing achieved learning outcomes, accumulative assessment system, identifying students who are lagging behind);
- the role of a teacher (active interaction with students online, little online presence, lack of a teacher in the online environment);
- the role of a student (reading and listening; problem solving and answering questions, active experimentation through simulators and other tools, interaction with other learners);
- interaction synchronization (asynchronous only, synchronous only, mixed interaction format);
- feedback (automated from the system, from the teacher, from other students)" [1].

Alexander Demin, Director of the SUSU Institute of Open and Distance Education, names 5 elements that can make distance learning as effective as possible. These are:

- the information environment of an educational organization, by which the author understands "an integrated system that allows for such functions as authorization of participants, a digital learning environment, a control system, statistics, analytics";
- management system, including network communication resources (groups in VK, Viber, FB, Telegram, Skype, etc.) that are not consolidated into a single portal;
- adaptation of students;
- attention to a teacher (the emphasis is on the fact that the main resource of learning was, is and remains a teacher, and therefore he needs to be trained to work remotely and provide comprehensive support);
- analytics (according to the author, it is possible to obtain predictive values that will allow you to adjust the educational process and bring it to a new level of modern distant reality) [13].

The researcher notes that the only element that is practically absent in distance learning is "the responsibility of the educational institution for the safety of the student, because the student is outside the walls of the educational institution, all other

elements must be adapted for working remotely" [13]. That is why the forced distance will not pass without a trace: teachers, specialists, educational organizations, companies will continue to use online tools in their work, but rather in a mixed format.

G.P. Boroditskaya and K.T. Pazyuk, analyzing the advantages and disadvantages of distance learning and the interaction of specialists in Russian practice, come to the conclusion that it is "more acceptable in the field of additional education, second higher education or advanced training, because the student has already received the basics of the profession and full-time teaching skills... Today in Russia, the main demand for distance learning is still concentrated in the regions. After all, it is there that there are not enough educational institutions corresponding to the capital or international level" [3]. It should be noted that the research was carried out by scientists in the pre-COVID era, and therefore the role of the distance is noted as secondary, which once again indicates the global unavailability of a total transition and possible negative consequences.

The psychological consequences of a person's transition to a remote system of interaction are being studied from different angles as well. For example, the psychological and pedagogical problems of computerization of schools, the features of the "man-machine" dialogue, age and gender characteristics of perception and barriers to learning new things, the motivational sphere, forms of computer anxiety, issues of responsibility of software developers are described in sufficient detail (D. Jackson, V. Garbuzov, I. Senina, V.V. Rubtsov, A.A. Margolis, O.K. Tikhomirov, U.M. Akkher, E.P. Belinskaya, A.E. Voiskunsky, O.N. Arestova, L.N. Babanin, C. Kruk, V.L. Malygin, Barbara Means, Marianne Bakia, Robert Murphy and others). A number of researchers propose to consider the spread of computer technology as an intrusion into the inner world of a person, which can lead to an existential crisis, reassessment of values, and emotional imbalance.

Among the most important psychological features of people who have constant interaction with remote technologies are persistence in achieving goals, the ability to concentrate, a tendency to creative activity, preference for the process (not the result), introversion, coldness in contacts with others, lack of empathy, conflict, egocentrism, desire evade responsibility [14].

Other researchers note that distance technologies carry the danger of the spread of a formal, devoid of personal meanings attitude to learning, the devaluation of knowledge and its "dehumanization" [15].

Considerable attention was paid to the study of cognitive changes and the influence of distance learning on the personal development of students. Yu.V. Balashova revealed the following features of the intellectual and personal development of full-time and part-time students with partial use of computer technology in Russian universities: the level of anxiety among students involved in distance learning is average with a tendency to increase, while students of classical full-time education have an average level of anxiety with a tendency to low; the speed of mastering knowledge is lower for those who work with the material remotely and do not directly contact the teacher [16].

Adapting the above point of view to modern realities, we believe that in the conditions of distance learning a new form of deviant behavior of an individual in a group is formed: communication with the group is lost, the context "man-machine" is emphasized, the share of responsibility of the individual for the consequences decreases, etc.

Until now, the study of social deviations, in particular, deviations in behavior, only penetrates pointwise into psychology, pedagogy and sociology (S.N. Enikolopov, M.V. Kroz, Yu.A. Kleiberg, N.A. Ratinova, T.A. Khagurov), not receiving total distribution due to the lack of a coherent socio-psychological theory, the difficulty of building connections between adaptation and the subjective image of the representation of an object, process or phenomenon that can change significantly when considered by another subject. However, this subjectivity may well be removed when new patterns are identified when working with beginnings and consequences in the integrative field of convergence of interaction between an individual and a social group. The conditions of socialization and normativity just make it possible to organize such work and build work with knowledge of socio-psychological systems, psychological and sociological processes with a focus on a specific individual and group in conditions of remote interaction of subjects.

Having made an attempt to study the interaction of a person with society, researchers have devoted works that contribute to the disclosure of unknown features of the manifestation in the behavior of communication factors and the channeling of his intentions, orientation, abilities, actions, etc. for socio-psychological systems and processes, and received results in the form of a set of working integrative models. The main subject of its study is social deviation, which finds its realization in the knowledge of the essence of "I" and "Other", including in conditions of distance.

In our opinion, it is the formed and continuously developing mechanisms of cognition of the individual and the group, that will make it possible for a person to actively and productively live in a complex socio-cultural and technologically developing world – the era of digitalization. Similarly, it is necessary to develop security mechanisms for the subjects of education, its direct organizers, and for educational organizations (through knowledge management).

Sampling, Data Collection and Data Analysis

We conducted a large-scale study of the speech tactics of the behavior of students learning at a distance – in social networks, in chats to Zoom, in groups on Whatsapp and Telegram. Speech deviance is a complex phenomenon, but in modern science, as a rule, it receives coverage only from the side of psychology. However, deviations in behavior, thinking and attitudes of the individual are reflected and manifested at the level of speech behavior, speech patterns and speech strategies of the individual. And we saw confirmation of this in the course of content analysis of students' speech behavior in chats and corporate social networks.

The purpose of our research will be to compile a general average portrait of a linguistic personality with signs of deviant behavior that manifests itself in the digital environment, as well as to create a universal methodology for compiling it, based on the methods of linguistic, psycholinguistic and psychological analysis.

It is also supposed to develop the principles of linguistics of deviance, identify the main types of linguistic personalities and their role markers, compile a register of the most typical speech tactics and strategies that are used by such personalities when communicating online, in personal communication in instant messengers, etc. And we made are first steps in this direction.

During the study we got the similar results we had got several years before while studying the peculiarities of the Internet environment. It is characterized by communicative openness, masked contacts and imaginary permissiveness, and therefore it is not possible to characterize it as a friendly environment for the individual. This environment has a particularly devastating effect on a person who is already in a depressed, depressed state, experiencing the consequences of dysfunctional socialization, social conflicts, prone to bouts of verbal aggression. As a rule, the extremity of political, religious or social views is almost immediately reflected in the language passport of the individual, in speech strategies, methods of interaction with the outside world and in the ways of interpreting the network text. An unbalanced personality reacts in a special way to such a text and in response constructs its own hostile text,

marked with a number of non-specific features (lack of communication harmonization skills, non-observance of speech etiquette, self-centering, use of aggressive text markers, unecological labels of statements, directives of the cognitive sphere, etc.), including due to the violation of the boundaries of communicative security [17].

In addition to the linguistic analysis of deviance in the digital space, we have made attempts to consider this phenomenon from the standpoint of philosophy, pedagogy, sociology and jurisprudence.

The philosophical direction, being the basis in the search for the disclosure of the manifestation of the "Other", is consistent with the construction of an ontology of knowledge, which makes it possible to reveal the new ultimate reality of human behavior. The prerequisites for unlocking the potential of the limiting approach in the study of deviant behavior will focus on the philosophical study of this phenomenon as an element of subjective reality that reveals the future of our society in the context of a growing trend towards digitalization. There is a need to mark the boundaries of the ultimate digital reality that manifests itself in the present. Undoubtedly, the description of ideas about deviation in behavior as a systemic phenomenon can be expressed in a complex of interacting components (cognitive, motivational, activity, emotional, personal) through the unity of their relationships that contribute to the preservation and retention of its integrity. This statement allows us to describe the indivisible, which may not fit the selected characteristic. If there is something containing a consistent representation, then this does not deny the presence of a mismatch in it. When striving to note the necessary phenomenon, leading to the correspondence of the manifestation of its intensity, it is important to remember that it forms mutually included minimum and maximum patterns that create contradictions. Reduction to uniqueness will lead to an erroneous result. It is necessary to take into account the magnitude of the positive and negative manifestations of the mental, which creates the extreme degree of its expression. The study of deviance will allow us to consider deviant behavior from the standpoint of ultimate reality. It manifests itself in time, allowing you to mark possible deviations in behavior in two spaces "event" and "non-event", creating a mismatch in interaction with the world. There is definitely a need to conduct research, taking into account the patterns of deviation in behavior regarding the achievements of the individual, its capabilities and performance, in interaction with a social group in conditions of remote communication.

The jurisprudence direction is the most significant and increases interest in the study of deviant behavior

of students exposed to the ideology of terrorism and extremism, as well as persons who have fallen under its influence in the digital environment. There is a need for scientific and methodological substantiation of the causes of radicalization, terrorism, extremism put forward by researchers, the accentuation of research aimed at studying personal worldview attitudes, motivational activity, value characteristics that make up the personal picture (image) of the world of persons at risk, studying the influence of religious axiology on persons of special attention in context of their digital radicalization.

In modern conditions, the problem of radicalization and resocialization of the individual is becoming not only a state-legal problem, but also an important methodological digital problem. Actualization of the task of developing evidence-based mechanisms and tools for introducing the results of scientific research on the personality of persons at risk, in activities – for the implementation of specialized state programs implemented by authorized state bodies and institutions, as well as public religious associations.

Equally important is the pedagogical research of digital deviance. Scientific research shows that at present, a trend has been identified in the system of vocational education, focused on the constant adjustment of educational standards and their convergence with the continuously changing requirements of the labor market, which has also taken a significant step towards digitalization. The multifaceted and integrative role of education in a holistic methodology definitely requires the choice of the necessary direction for the development of the interconnectedness of its elements in the system of lifelong education. The pedagogical aspect allocates a special role, here pedagogical science has the opportunity to note methodological updates and practice-oriented transformations. The dominant value of pedagogy is always a person, and all other areas of scientific activity should be focused on him. There are good reasons to believe that it is the socio-cognitive approach that will contribute to the modern interaction status of a human being, society, the digital environment and the world. The pedagogical aspect is associated with the socio-psychological process, which includes all subjects of education. Subject-subject and subject-object relations are among the primary ones in the distribution of roles in the pedagogical and educational process, contributing to their safe interaction.

Results. One of the serious results of our study was the model of the integrative field of "convergence" of interaction between an individual and a social group in the information environment and distant digital interaction. Essential interaction

presupposes the unconditional and conflict-free distinction of persons, while personal properties are preserved in interaction and do not go into operation with others. It also assumes a direct and indirect connection of subjects that influence each other, showing their characteristics relative to other subjects in a distance.

Our research interest is aimed at determining the boundaries of the interaction of normativity, which contributes to the socialization of the individual and the group in equal conditions of digital life.

The semantic model presented in Figure 1 shows the relationship between the individual and the social group and allows you to describe and study unexplored constructs and fix the meaning of the integration of phenomena in the field of "convergence" in the digital environment. The field of "convergence" has flowcharts showing information exchange and relationships that promote socialization and acceptance of normativity, which are implemented under certain conditions using the necessary means of digital activity.

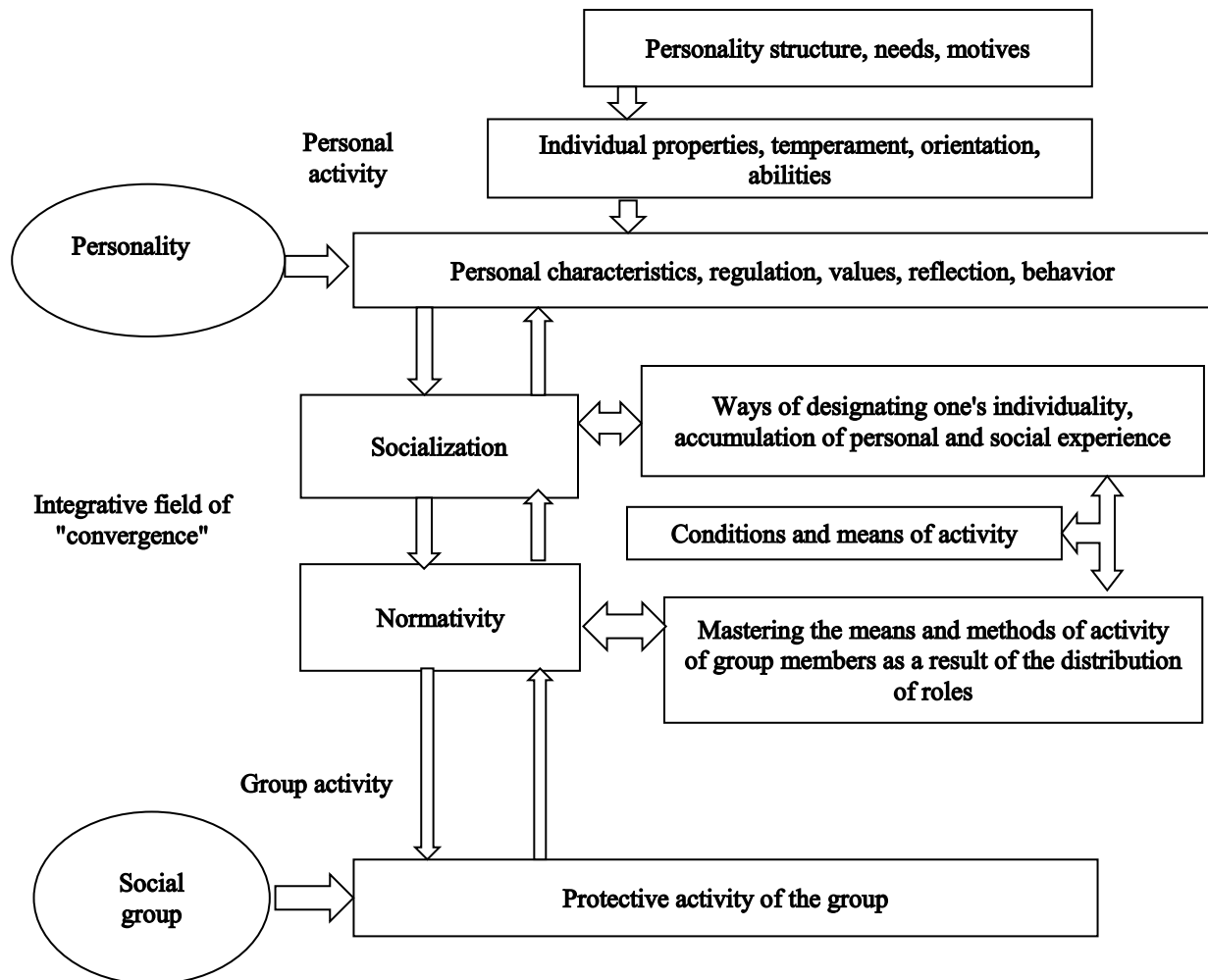


Figure 1. – Model of the integrative field of "convergence" of the interaction of the individual and the social group in the information (distant) environment

The focus of "convergence" is manifested in the process of positive and negative acceptance of social norms.

In the process of socialization, a person develops ways to designate his individuality, and the accumulation of personal and social experience is transferred to a new level of its development, including digital. In a real group, a person masters the means and methods of activity in the process of distributing roles, and then transfers these norms to the digital environment.

The protective activity of the group is fixed in the behavioral manifestations of its members and is aimed at a specific goal, while the function of monitoring the implementation of norms may include organized activities, which is difficult in remote interaction. In this activity, a controlled conscious process of maintaining a positive state of group reality and maintaining its integrity at a distance takes place. The activity of the group corresponds both to its normativity and to the maintenance of positive activity acts that contribute to maintaining the

interaction of all its representatives. As a result, a kind of psychological “parsing” is excluded and an actual analysis of situations is included in equal conditions for the effectiveness of joint digital activities.

Discussions. G.P. Boroditskaya and K.T. Pazyuk, reflecting on the value of distance learning, give a very simple and useful definition: “Distance learning is getting education using the Internet and modern information and telecommunication technologies. This is an area of communication, information and knowledge. Based on the fact that professional knowledge is aging very quickly, it is necessary to continuously improve it. The distance form of education makes it possible to create systems of mass continuous self-learning, the general exchange of information, regardless of the presence of temporal and spatial zones” [3].

At the same time, it should be noted that the lack of personal contact between the student and the teacher, the leader and the subordinate invariably leaves an imprint on all areas of the process: from goal setting to its effectiveness. These changes are especially noticeable in a group of people with behavioral characteristics that are traditionally referred to as antisocial or deviant behavior. In this regard, we propose to use the so-called integrative approach – an interdisciplinary approach in psychology and sociology in the study of the interaction of an individual and a group with behavioral deviations. It is this approach that allowed us to develop the “convergence” model.

At the heart of our understanding of deviant behavior and its transformation in the context of “an emergency transition to distance learning” [1] is a synthesis of philosophical, psychological, sociological and humanitarian approaches, a system of knowledge and technologies to the development of an integrative basis for social deviation that contributes to the study and development of communication systems, psychological and sociological subjects, processes and situations of change in modern realities.

In the methodological foundations determining of social deviation, we concluded that the study of the problem-historical series of psychological and sociological theories was not sufficiently complete. The fact is that the methodology of social deviation is still in its infancy, and its study in the conditions of distance practices is not far off in the future. The critical rationalist K. Popper noted the need for “bold theories” aimed at presenting their insufficiency in identifying the problems of the topic being disclosed, and therefore we propose to introduce a new scientific discipline that will focus on the study of the interaction of subjects in different environmental conditions and cultural and historical context.

Of course, the range of praxeological tools of psychology and sociology can be expanded by attracting the achievements of other socio-humanitarian sciences. At the same time, the adaptability of the considered developments to the characteristics of socio-psychological systems functioning in remote conditions becomes extremely important, this fact does not allow for complete transfers of the mechanisms of action. Let's name some of the contradictions that we have identified:

1) a high level of correlation dependence of social deviation from other systems (economic, political), and psychological subsystems (cognitive processes, personality, communication), and sociological systems (interaction of social groups) and the digital system;

2) the complexity of determining the boundaries of the system of social deviation, which are modified in the process of its development and organization, significantly changing the growth of the system in certain directions (from federal government to human self-organization in the context of widespread digitalization);

3) social deviation by its nature is a component that demonstrates the irreversible nature of development, that is, integral characteristics that determine the goal of social deviation as a whole (the result is actions, activities of people, social groups that do not meet the norms established in a given society or recognized patterns and standards behavior);

4) extreme instability of behavior in society, determined by the functioning and modification of individual elements, the possible transformation of the system as a whole regarding the interrelations of the socialization of the individual and human relations (including by increasing the role of distance in human communication). This is due to the fact that the object here is the variable sociological processes and the human potential of the elements of the system that determine social deviation.

We propose to single out new forms of deviant behavior that flourish in the context of digitalization of the educational, social and professional spheres of human life. The most relevant trend of our time is the study of new forms of digital deviant behavior: trolling, hating, cyberstalking, cyberbullying, etc.

Trolling manifests itself in the form of provocative messages focused on disputes, conflicts between participants. Features of trolling are the use of modal words (words expressing the speaker's attitude to the content of speech), generalizations, devalued vocabulary, impersonal constructions, such stylistic devices as anaphora (a stylistic figure consisting in the repetition of linguistic elements: sounds, a word or a group of words at the beginning

of each parallel series) and an ironic antiphrase, as well as a superlative used for stylistic purposes.

Hating is the commission or propaganda using infocommunication technologies of hateful acts directed against any group or person on the basis of their gender, sexual orientation, physical characteristics, race, ethnic origin, nationality or religion. In a xenophobic context, hating can be expressed in offensive, spiteful or threatening language in online formats such as messages, comments, videos or photos directed at an outgroup or its individual representative.

Cyberstalking and cyberbullying is the persecution of the victim through SMS messages, mobile applications and instant messengers, chats and forums on the Internet, e-mail (messaging), social networks (VKontakte, Facebook, etc.), video hosting services, gaming sites and virtual game worlds. New forms of bullying, while remaining anonymous, allow it to be produced around the clock to an unlimited audience.

The main goal of trolling is the desire to evoke negative emotions in other Internet communicators, in hating— to express their own negative emotions, cyberstalking and cyberbullying – to provoke fear, anxiety and irritation.

To a greater extent, these forms have been actively studied by foreign scientists for several decades, in particular Canadian and American ones, while in Russia deviant behavior on the Internet is only now becoming the object of scientific research.

Experts say, that in modern society, the criminalization of the teenage environment is growing. This process is due to many circumstances and factors, primarily the general unfavorable socio-economic situation in the country and its individual regions, and recently the prevalence of remoteness in many areas of life.

At present, the issue of shooting, various youth movements, which form aggression and a tendency to commit or plan illegal actions in a person, has become aggravated. This can also include various informal formations: criminal groups, organizations of youth lists and other communities. For specialists, we believe that this will teach them to work with these groups, to identify their characteristics, to identify the capabilities of the individual and the predisposition to increase deviation in conditions of a progressive distance.

The risk society combines views on the development of modern society in the conditions of its increased riskiness, the presence of global threats and dangers. This issue must be considered from many angles, including involving government officials, medical professionals, sociologists, lawyers, teachers, and non-profit organizations.

It should also be noted that, despite the obvious relevance and significance of the problem of prevention of deviation in various kinds of asocial organizations, including those operating in the digital space, today there is a shortage of methods that allow for preventive work with adolescents and youth.

Conclusion and Recommendations

The study of the interaction of students with each other, students and teachers in the digital environment is necessary to describe personal characteristics and the emergence of new forms of group joint activity, which requires the application of common efforts aimed at obtaining results and due to the distancing of its members. It should be taken into account that such activities should have a distribution of responsibilities, interdependence and hierarchy, and at the same time remain conditioned by the network space, the conditions of the educational environment and focus on the development and education of the individual.

A person, accepting a group remotely, does for it what he does not do for himself. However, if a student does not do this, can such an interaction be considered an interaction? If the group converges on the goals of the activity and it does not require a joint result, then this apparent amorphousness takes on the image of a “digital party”, where each participant pursues his own goal. By definition, such a "symbiosis" is called a group, but if something happens contrary to the activities of the group, then, as a rule, it breaks up. And in the context of digitalization, decay occurs much faster.

It is necessary to conduct a study of a clear definition of the basis on which the group has developed or not developed in a distance learning environment. The personality, joining such a group, transfers its functions to the level of the group, and that, in turn, transfers the authority and the level of decision-making to the individual in the performance of the role. If a person is in a group, then he was accepted there and it is possible to describe most of the indicators of his inclusion in the group (markers, patterns, speech, etc.). The group strings its normativity onto the personality, defining its functions, even in a digital environment.

At the same time, there is always a person in the group who organizes and controls the activities of all its members – however, this is not so easy to do at a distance. The core of the group accepts new members into it, resolves conflicts, and directs activities to achieve its goal. Researchers also need to consider the alternativeness of inclusion in the group, that is, to study whether selection is carried out on the basis of meeting the specified standards. A participant may not necessarily be a member of only one group – he may be a member of another and perform non-normative actions in accordance with this. The

integrative field of “convergence” determines the interaction of the group and the individual and represents the acceptance of the normativity of the

social group, while excluding medium and weak remote and digital interactions.

Литература:

1. Киясов Н., Ларионова В. Дистанционное обучение в экстремальных условиях [Электронный ресурс] / Н. Киясов, В. Ларионова. – Режим доступа: <https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4491/>
2. Концептуальная записка: образование в эпоху COVID-19 и после нее [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf
3. Бородинская Г.П., Пазюк К.Т. Актуальность дистанционного образования в России / Г.П. Бородинская, К.Т. Пазюк // Электронное научное издание «Ученые записки ТГУ». – 2017. – Т. 8. – № 1. – С. 387-389.
4. Means B., Bakia M., Murphy R. Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How. – New York, NY: Routledge, 2014. – 219 p.
5. Шмаков П. Интервью «Один только «дистанционный курс» – это смерть всего образования. Машина, сухая, мертвая вещь» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.business-gazeta.ru/article/470378>
6. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – М.: Эксмо, 2007. – 736 с.
7. Гегель Г. Философская пропедевтика / Г. Гегель. – М.: ФДИ ЛОГИКА, 1927.
8. Шпет Г.Г. Очерк развития русской философии / Г.Г. Шпет. – Ч. 1. – М.: Колос, 1922. – 365 с.
9. Husserl E. Philosophie der Arithmetik // Gesammelte Schriften. – Hamburg, 1992. – 115 p.

10. Lewin D. Educational Philosophy for a Post-Secular Age. – London: Routledge, 2016. – 270 p.
11. Берн Э. Трансактный анализ = Принципы группового лечения / Э. Берн. – М., 2004. – 192 с.
12. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
13. Демин А. Вынужденная дистанция не пройдет бесследно для нашей системы образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://polit74.ru/society/aleksandr_demin_vynuzhdennyu_distant_ne_proydet_dlya_nashey_sistemy_obrazovaniya_bessledno/
14. Гуманитарные исследования в Интернете; под ред. А.Е. Войскунского. – М.: Терра-Можайск, 2000. – 432 с.
15. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии [Электронный ресурс] / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин // Облако науки. – 2013. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-i-distsionnye-obrazovatelnye-tehnologii>
16. Балашова Ю.В. Когнитивно-личностные особенности студентов очной и заочной форм обучения: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Балашова Юлия Владимировна. – М., 2011. – 13 с.
17. Палеха Е.С. Лингвоэкология как фактор информационно-коммуникационной безопасности в сети Интернет / Е.С. Палеха // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 161. – С. 117-126.

References:

1. Kiyasov N., Larionova V. Distance learning in extreme conditions [Electronic resource] / N. Kiyasov, V. Larionova. – From: <https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4491/>
2. Concept note: Education in the era of COVID-19 and beyond [Electronic resource]. – From: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf
3. Boroditskaya G.P., Pazyuk K.T. The relevance of distance education in Russia / G.P. Boroditskaya, K.T. Pazyuk // Electronic scientific publication "Scientific notes of the PNU". – 2017. – Vol. 8. – № 1. – P. 387-389.
4. Means B., Bakia M., Murphy R. Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How. – New York, NY: Routledge, 2014. – 219 p.
5. Shmakov P. Interview “Only one “remote course” is the death of the entire education. Machine, dry, dead thing” [Electronic resource]. – From: <https://www.business-gazeta.ru/article/470378>.
6. Kant I. Criticism of pure reason / I. Kant. – Moscow: Eksmo, 2007. – 736 p.

7. Hegel G. Philosophical propaedeutics / G. Hegel. – Moscow, 1927.
8. Shpet G.G. Essay on the development of Russian philosophy. Part 1 / G.G. Shpet. – Moscow, Kolos, 1922. – 365 p.
9. Husserl E. Philosophie der Arithmetik / E. Husserl // Gesammelte Schriften. – Hamburg, 1992. – 115 p.
10. Lewin D. Educational Philosophy for a Post-Secular Age / D. Lewin. – London: Routledge, 2016. – 270 p.
11. Bern E. Transactional Analysis = Principles of Group Treatment / E. Bern. – Moscow, 2004. – 192 p.
12. Bodalev A.A. Personality and communication / A.A. Bodalev. – Moscow: International Pedagogical Academy, 1995. – 328 p.
13. Demin A. Forced distance will not pass without a trace for our education system [Electronic resource] / A. Demin. – From: https://polit74.ru/society/aleksandr_demin_vynuzhdennyu_distant_ne_proydet_dlya_nashey_sistemy_obrazovaniya_bessledno/

14. Humanitarian research on the Internet / Editor A.E. Voiskunsky. – Moscow: Terra-Mozhaysk, 2000. – 432 p.

16. Andreev A.A., Soldatkin V.I. Distance learning and distance learning technologies [Electronic resource] / A.A. Andreev, V.I. Soldatkin // Cloud of science. – 2013. – № 1. – From: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnoe-obuchenie-i-distantionnye-obrazovatelnye-tehnologii>

17. Balashova Yu.V. Cognitive and personal characteristics of students of full-time and part-time forms of education: author. dis. ... cand. crazy. Sciences: 19.00.01 / Balashova Yuliya Vladimirovna. – M., 2011. – 13 p.

18. Palekha E.S. Linguoecology as a factor of information and communication security on the Internet / E.S. Palekha // Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Series: Humanities. – Vol. 161. – 2019. – P. 117-126.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторах:

Хусаинова Светлана Владимировна (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории изучения отклоняющегося поведения, заместитель директора на науке ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: sv_husainova@mail.ru

Палеха Екатерина Сергеевна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории изучения отклоняющегося поведения, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: katerina.paleha@gmail.com



УДК 159.9

Саногенные и патогенные паттерны адаптации в ракурсе системно-эволюционного подхода

Sanogenic and pathogenic adaptation patterns from the perspective of a systemic-evolutionary theory

Ничипоренко Н.П., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
nichiporenko.n@yandex.ru

Nichiporenko N., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems,
nichiporenko.n@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.032

Статья выполнена по государственному заданию FNRR-2021-0003 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения».

Ключевые слова: системный подход, адаптация, человекомерные системы, саногенез, неравновесные состояния, стресс, кризис, травма.

Keywords: systematic approach, adaptation, human measured systems, sanogenesis, non-equilibrium states, stress crisis, trauma.

Аннотация. Данная статья посвящена изучению паттернов адаптации человека в обстоятельствах стресса, кризиса и травмы. Актуальность темы обусловлена необходимостью разработки системы критериев, признаков и маркёров, позволяющих дифференцировать процессы саногенной и патогенной направленности. Предметом исследования выступает динамика субъективного опыта человека в состояниях, далеких от равновесия. Целью статьи является теоретический анализ закономерностей адаптации человека с позиций системного подхода. К анализу проблемы применен методологический аппарат теории функциональных систем (П.К. Анохин, К.В. Судаков), системно-эволюционный подход (Ю.И. Александров), закономерности и принципы развития сложных самоорганизующихся систем. Логика статьи представляет переход от теоретического анализа проблемы к созданию моделей адаптации и рассмотрению их прикладного потенциала. В итоге обосновано, что саногенным может быть определен процесс или паттерн, отсроченные последствия которого ведут систему в направлении большей целостности, дифференциации, интегрированности и пластичности. При этом саморегуляция и самоорганизация оцениваемого процесса или паттерна направлены на поддержание динамического равновесия здоровья, а патогенные явления носят временный, локальный и обратимый характер. В результате проведенного анализа сформулированы ориентиры системного характера, позволяющие моделировать психологические, педагогические и социальные траектории эволюции человекомерных систем – процессы развития личности, отношений, семейных систем, организаций, групп и сообществ, социальных пространств. Материалы, представленные в статье, вносят вклад в расширение прикладного аспекта общей теории систем и системно-эволюционного подхода. Предложенные нами критерии (ориентиры) могут быть использованы в оценке экологичности внедрения образовательных, психологических, медицинских, информационных технологий и социальных проектов.

Abstract. This article is devoted to the study of human adaptation patterns in circumstances of stress, crisis and trauma. The relevance of the topic is due to the need to develop a system of criteria, signs and markers that allow differentiating the processes of sanogenic and pathogenic orientation. The subject of the study is the dynamics of a person's subjective experience in states that are far from equilibrium. The purpose of the article is a theoretical analysis of the patterns of human adaptation from the standpoint of a systematic approach. The methodology of the theory of functional systems (P.K. Anokhin, K.V. Sudakov), the system-evolutionary theory (Yu.I. Alexandrov), the laws of the development of complex self-organizing systems were applied to the analysis of the problem. The logic of this article represents a transition from theoretical analysis of the problem to the creation of adaptation models and consideration of their applied potential. As result, it is proved that a process or pattern can be defined as sanogenic, the delayed consequences of which lead the system in the direction of greater integrity, differentiation, integration and plasticity. At

the same time, self-regulation and self-organization of the evaluated process or pattern are aimed at maintaining a dynamic balance of health, and pathogenic phenomena are temporary, local and reversible. As result of the analysis, systemic guidelines have been formulated that allow modeling the psychological, pedagogical and social trajectories of the evolution of human measured systems – the processes of development of the individual, relationships, family systems, organizations, groups and communities, social spaces. The materials presented in the article contribute to the expansion of the applied aspect of the general theory of systems and the systematic approach. The criteria (standards) proposed by us can be used in assessing the environmental friendliness of the implementation of educational, psychological, medical, information technology and social projects.

Введение. Философский дискурс проблемы эволюции человекомерных систем позволяет увидеть, что несколько сфер научно-практического знания имеют онтологическую претензию на суждение о «нормальности» и «нарушенности», «норме» и «патологии», «патологичности» или «физиологичности» тех или иных явлений, механизмов, процессов и паттернов. Изучая и описывая закономерности фило-онто-антропо-социогенеза, медицина, педагогика, психология, антропология, обществознание и целая плеяда смежных наук претендуют на прогнозирование и управление динамикой человекомерных объектов. Несмотря на множество гносеологических и аксиологических концепций и достигнутый к настоящему времени уровень научных достижений в данных областях, остаются дискуссионными вопросы о целесообразности и экологичности тех или иных процессов для личности и общества (лечения, воспитания, обучения, психотерапии, политических и культурных преобразований), о критериях их эффективности и полезности. В широком смысле речь идет не столько о прогнозировании и оценке результативности тех или иных влияний и интервенций, сколько о создании ориентиров, позволяющих судить о направленности системных изменений.

Переход от теоретического анализа проблемы к созданию моделей психических явлений и рассмотрению их прикладного потенциала определяется регламентом системного описания объекта: «Общими задачами системных исследований являются анализ и синтез систем. В процессе анализа система выделяется из среды, определяется ее состав, структуры, функции, интегральные характеристики (свойства), а также системообразующие факторы и взаимосвязи со средой. В процессе синтеза создается модель реальной системы, повышается уровень абстрактного описания системы, определяется полнота ее состава и структур, базисы описания, закономерности динамики и поведения» [10, с.3]. В данной статье к анализу некоторых аспектов адаптации применен методологический аппарат системного подхода, представленный теорией функциональных систем и общей теорией систем

академика П.К. Анохина и академика К.В. Судакова [4;5;24;25], концепцией нейронных сетей К.В. Анохина [3] и современными достижениями нейронаук [15]. Дальнейшее развитие теории и методологии данного научного направления реализовано в системно-эволюционном подходе к исследованию психических процессов человека и животных [1].

Прикладная направленность нашего исследования состоит в разработке теоретических оснований для проектирования саногенных и патогенных моделей адаптации человека в трудных жизненных ситуациях разного рода. Это ситуации острого и хронического стресса, возрастные и событийные кризисы, тяжелые переживания, потенциально травмоопасные обстоятельства, связанные с угрозой жизни и / или целостности личности (насилие, преследование, война, катастрофа, угроза безопасности, утрата жилища и т.п.). Долгосрочными негативными психологическими последствиями для личности могут обернуться измена и предательство, разрыв близких отношений, развод, утрата (смерть) близкого человека, ухудшение здоровья, неизлечимое заболевание, нападения, ДТП, стихийные бедствия. Причем ожидание такого рода событий является более стрессогенным фактором, чем наступление этих обстоятельств.

Методологические основы исследования. Целью данной статьи является теоретический анализ закономерностей адаптации человека посредством методологического аппарата системного мышления – общей теории систем, теории функциональных систем, системно-эволюционного подхода, концептуальных представлений о стрессе, кризисе и травме в психологии и психотерапии, закономерностей и принципов развития сложных самоорганизующихся и саморегулирующихся систем. Объектом настоящего анализа является человек и человекомерные системы. Основными методами выступают теоретический анализ и элементы моделирования различных траекторий эволюции человекомерной системы в состояниях, далеких от равновесия. Статус предмета исследования в данном случае имеет субъективный опыт человека и закономерности

его динамики в нестандартных ситуациях стресса, кризиса и травмы.

Обоснование использования категории опыта в социогуманитарных науках дано в монографии В.В. Знакова [11]. Определение субъективного опыта как структуры, образованной разноуровневыми системами, – от нейронального до социокультурного, – содержится в работах Ю.И. Александрова: субъективный (индивидуальный) опыт представляет собой опыт памяти, существующий в виде функциональных систем, формирование нового навыка выступает как процесс формирования новой функциональной системы в реконсолидации с прежними структурами, а реализация поведения вызывает активацию в памяти соответствующих функциональных систем [1, с.15]. Таким образом, с позиций общей теории систем и системно-эволюционного подхода формирование субъективного опыта представляет собой не что иное, как системогенез. В результате теоретических и экспериментальных исследований показано, что развитие субъективного опыта происходит в направлении нарастания дифференциации и сложности систем, а сущность регресса заключается в снижении дифференциации системы и формировании более «простого» ответа в контакте индивида со средой [1].

Фундаментальное значение для исследования человека и человекомерных систем имеют работы Б.Г. Ананьева [2], А.В. Брушлинского [8], А.Г. Асмолова [6], В.В. Знакова [11], П.К. Анохина [4;5], К.В. Судакова [24;25], В.Б. Швыркова [28], Ю.И. Александрова [1], К.В. Анохина [3], Е.А. Сергиенко [23]. Глубокие прикладные исследования реализованы в лаборатории психологии посттравматического стресса под руководством Н.В. Тарабриной [26;27], отражены в междисциплинарном пространстве психологии, медицины и нейронаук [15]. Проблемное поле данной статьи располагается на стыке вышеперечисленных областей знания – психологии субъекта [2;8], физиологии и психофизиологии [1;3-5;13;20;28], психологии развития [1;23], психологии стресса [7;22] и совладающего поведения [12;14].

В теоретико-методологическом плане мы опираемся на континуально-генетический (недизъюнктивный) метод исследования человека и его психики, разработанный А.В. Брушлинским: «Психическое как процесс <...> – это основной способ существования психики. Такой процесс является предельно гибким, пластичным, изменчивым, развивающимся, непрерывным. <...> Психическое как процесс,

изначально и всегда недизъюнктивно» [8, с.25–26]. Применение данного принципа позволяет говорить о недизъюнктивном соотношении процессов адаптации и дезадаптации. Также важным является преодоление разрыва континуума осознанности и противопоставления эмоций и сознания, обоснованное с позиций системно-эволюционного подхода. Единая концепция сознания и эмоций, теоретически и экспериментально разработанная в исследованиях авторского коллектива под руководством Ю.И. Александрова, постулирует, что эмоции по отношению к сознанию представляют собой низкодифференцированные системные процессы, сформированные на ранних этапах онтогенеза [1, с.20–22].

Адаптация в широком смысле – это способность системы сохранять свою целостность при изменении внешних параметров, процесс достижения динамического равновесия внешней и внутренней среды. В частности, социальная адаптация – процесс и результат активного приспособления личности к условиям социальной среды. При этом социально-психологическим содержанием адаптации является сближение целей и ценностей индивида и группы, вхождение в ролевую структуру группы, усвоение групповых норм и групповой культуры, социальных ролей и стилей поведения. По своему содержанию понятие социально-психологической адаптации близко к понятию социализации. Взаимодействие человека и внешнего мира в процессах адаптации может осуществляться через паттерны подчинения требованиям среды, активного преобразования среды, ухода, различных форм противостояния и противодействия.

Варианты дезадаптации в интересующей нас сфере представлены несколькими формами. В зависимости от природы и симптоматики выделяют психогенную, психосоциальную и социальную дезадаптацию. К примеру, психогенная дезадаптация (тревога, депрессии, фобии, навязчивости, расстройства поведения) обусловлена неблагоприятной социальной ситуацией (семейной, школьной) у 15 – 20% детей школьного возраста. Отдельную категорию явлений образует патогенная дезадаптация – психические состояния, вызванные функционально-органическими поражениями ЦНС. Психосоциальная дезадаптация проявляется в виде конфликтности со взрослыми и сверстниками, академической неуспеваемости, педагогических проблемах, трудновоспитуемости, и обусловлена особенностями темперамента, акцентуациями

характера, индивидуально-психологическими, личностными, возрастными, гендерными характеристиками. Социальная дезадаптация проявляется в виде нарушений норм морали и права и обусловлена недостаточностью регуляторных процессов, искаженными ценностными, нравственными и социальными установками, смещением референтных отношений в антисоциальную плоскость.

В теории функциональных систем целью адаптации является достижение «приспособительного», «положительного» результата. В этом качестве выступает удовлетворение потребности и снижение уровня мотивации, вызвавшей данное поведение. Аппарат акцептора результатов действия при этом содержит два типа образов, регулирующих поведение, – не только сами цели, но и способы их достижения [4]. Это принципиально важная характеристика функциональной системы, поскольку соотношение данных регуляторов подчеркивает важность не только результативной, но и процессуальной стороны поведенческого акта.

Далее мы будем говорить о паттернах как устойчивых, повторяющихся совокупностях поведенческих актов, направленность которых определяется действием аттрактора – некоторого относительно долговременного режима (состояния) системы. Понятие аттрактора близко к понятиям цели, акцептора результата действия, но, в отличие от них, не так конкретно и притягивает к себе множество траекторий системы, определяемых разными начальными условиями, представляет собой «макроскопическое состояние», в направлении которого с максимальной вероятностью будет эволюционировать система [21]. Иллюстрацией действия аттрактора может служить паттерн, образованный взаимодействием механизмов психологических защит в обстоятельствах, превышающих совладающие ресурсы индивида (например, при травме). В этих условиях различные траектории поведения начинают стремиться в одном направлении – любой ценой сохранить целостность системы. Так, чтобы не разрушиться, системе приходится диссоциироваться (расщепиться). В результате формируется травматичный паттерн, часто описываемый в психологии и психиатрии как посттравматическое стрессовое расстройство. Этот паттерн будет существовать в системе достаточно автономно, и, с большой вероятностью, активироваться и воспроизводиться в соответствующих триггерных ситуациях.

В психологической отрасли знания можно говорить о депрессивном паттерне, зависимом, созависимом и контрзависимом паттернах, травматическом паттерне, нарциссическом паттерне, психосоматическом паттерне как примерах патогенных траекторий адаптации, движущих систему в направлении нездоровья.

Результаты исследования. В число первостепенных задач нашего исследования входил анализ, обобщение и систематизация теоретических представлений о психических закономерностях и механизмах адаптации человека в ординарных и неординарных (трудных) жизненных ситуациях [12;14;22;26;27]. Ряд эмпирических исследований, опубликованных в 2010–2021 гг., представлял собой экспериментальный этап проверки теоретических изысканий в данном направлении [16;17;19]. Первым приближением к осмыслению полученных результатов в координатах системного подхода стала разработка представлений о системе стабилизации личности как функциональной системе, обслуживающей решение адаптационных задач в психическом регистре [18]. Функционал данной системы является частным случаем реализации общего интегративного контроля организма – понятия, применяемого для описания механизмов регуляции и дизрегуляции в физиологии [13].

Теперь мы вплотную подошли к описанию моделей адаптации личности в неблагоприятных условиях острого или хронического характера. Данные обстоятельства жизни включают в себя как неравновесные состояния системы – стресс, кризис, травму, так и длящиеся, относительно устойчивые периоды гомеостаза, обретающие со временем хроническую форму. Примерами последних могут служить процессы воспитания и обучения, протекающие в условиях неблагоприятного детского опыта, адаптация человека к наличию смертельного диагноза или неизлечимого заболевания, история жизни деформирующих семейных систем, затяжные кризисы в развитии групп и организаций, периоды политической и экономической нестабильности общества.

На данном этапе исследований созрела необходимость разработать систему критериев, признаков и маркёров, позволяющих дифференцировать процессы саногенной и патогенной направленности. Методологически релевантными этой задаче выступают закономерности, обоснованные теорией функциональных систем П.К. Анохина [4;5], К.В. Судакова [24;25], системно-эволюционные закономерности формирования субъективного

опыта [1] и некоторые принципы описания человекомерных объектов как сложных самоорганизующихся систем с нелинейными закономерностями развития [9;21].

Перейдем к изложению основных тезисов, сформулированных нами в ходе теоретического анализа проблемы адаптации человека с использованием аппарата системного подхода.

Тезис 1. Нелинейность развития как основной принцип эволюции человекомерных систем. Традиционно в психологических исследованиях, посвященных вопросам стрессоустойчивости, адаптации и совладания имплицитно содержится *линейная* континуальность шкалы адаптация / дезадаптация, в измерении которой говорят о более адаптивных (конструктивных, зрелых), менее адаптивных (условно конструктивных, незрелых) и дезадаптивных (нарушенных) вариантах. Однако процессы адаптации человека подчинены более сложным закономерностям динамики самоорганизующихся и саморегулирующихся систем, согласно которым траектории эволюции системы поливариантны и имеют ветвления в точках бифуркации.

Принцип нелинейности развития, примененный к описанию динамики человекомерной системы, предполагает *альтернативность* сценариев адаптации личности, существование *пространства равноправных траекторий* жизненного пути в ситуации кризиса и возможность *выбора* того или иного направления, в котором далее будет эволюционировать система. Психологический кризис в этом понимании является этапом развития сложной самоорганизующейся и саморегулирующейся системы, а сама трудная жизненная ситуация представляет собой неравновесное состояние системы с высокой энтропией, в котором закономерности хаоса преобладают над закономерностями структуры. Именно при таких неустойчивых и неравновесных состояниях открытая нелинейная система находится в точке бифуркации (разветвления) и имеет несколько альтернативных путей эволюции [9;21].

Выбор той или иной траектории жизненного пути в кризисе онтологически существует всегда, психологически важен вопрос, насколько он сделан осознанно и какова цена того или иного решения. Мы изначально принимаем за аксиому допущение, что все способы, которые использует человек в целях приспособления, преодоления, совладания, являются адаптивными для личности в текущем социальном контексте. Таким образом, в инструментальном ключе жизненный путь личности представляет собой смену способов

адаптации, непрерывный процесс реконсолидации ранее сформированных функциональных систем, который складывается в перманентный системогенез различных психических структур.

Тезис 2. Неравновесные состояния как этап эволюции человекомерных систем. Психологическими феноменами, активирующими адаптационные процессы, являются стресс, кризис и травма. Позитивная роль проблемных, конфликтных, стрессовых и кризисных ситуаций отмечается многими авторами [1;6;7], а их динамика подчиняется закономерностям развития сложных самоорганизующихся и саморегулирующихся систем в неравновесных состояниях [9;21]. Как показано в серии экспериментов, стресс на системном уровне вызывает блокирование памяти и регресс, сущность которого состоит во временном обратимом снижении уровня дифференциации психических структур. «В состоянии стресса происходит переход «от размышления к действию», от декларативных знаний к процедурным, от аналитических стратегий к импульсивным, немедленное подкрепление становится субъективно важнее, чем достижение долгосрочных целей» [1, с.57]. Эти механизмы являются, безусловно, адаптивными, подтвердившими свою эффективность в ходе эволюции. Мы полностью разделяем позитивное отношение к стрессу как условию развития и возможности сформировать новый опыт.

Большое значение для понимания закономерностей психосоматических процессов (реакций, состояний, заболеваний) представляют исследования формирования новых функциональных систем в условиях болезни (головная боль напряжения) [1]. Авторами показано, что в ходе адаптации к хронической болезни образуется новая мозговая организация нарушенных психических процессов, увеличивается численность функциональных систем, благодаря которым формируются компенсации и новые способы реализации потребностей, при этом нарастает дифференциация структур того домена опыта, который обусловлен болезнью [1, с.94].

В отличие от стресса, кризис всегда подразумевает качественное изменение системы, появление новых системных качеств и характеристик – новых способов совладания, новых механизмов адаптации, новых способностей и личностных свойств, новых целей и смысловых ориентиров, переструктурированием иерархии мотивов,

зачастую появлением новых потребностей и мотиваций. В ходе кризиса меняется организация системы, ее саморегуляция, кризис – качественное изменение. Кризис всегда имеет долгосрочную динамику от полугода (например, адаптация к школе) до нескольких лет (например, подростковый кризис). Процессы адаптации в кризисе всегда нелинейные и представляют собой чередование периодов дезорганизации, утрат и новообразований. Любой кризис, как правило, проходит через несколько точек бифуркации – разветвления траекторий адаптации. Исследуя процессы адаптации, в ходе которых сформировался психосоматический паттерн, депрессия или зависимость, мы всегда имеем дело не со стрессом, а с кризисом.

Пример устойчивой и малообратимой дизрегуляции в психическом регистре представляет травма, для которой характерны более или менее генерализованные повреждения или разрушения системы. Психологическая травма соответствует всем признакам дизрегуляционной болезни в терминологии Г.Н. Крыжановского: возникает по причине недостаточности совладающих механизмов, не исчезает после окончания травматического события, приобретает самостоятельное значение, обладает своей структурой и регуляцией, приводит к развитию новой дизрегуляторной патологии [13]. Однако и травма является этапом эволюции системы, активируя огромные компенсаторные ресурсы организма и психики и формируя определенные паттерны «посттравматического роста».

Тезис 3. О возможности применения категорий саногенеза и патогенеза к процессам адаптации. Изначально понятие саногенеза разрабатывается в патофизиологии и описывает динамический комплекс защитно-приспособительных механизмов физиологического и патологического характера, развивающийся в результате воздействия на организм чрезвычайного раздражителя, функционирующий на протяжении всего патологического процесса (от предболезни до выздоровления) и направленный на восстановление нарушенной саморегуляции организма [20]. В обобщенном понимании патогенез ведет систему по траектории болезни и приводит к усугублению нарушенных процессов, а саногенез представляет собой комплекс защитно-компенсаторных механизмов, приводящих к выздоровлению. Мы считаем возможным экстраполировать данное понятие для объяснения класса психологических явлений, связанных с адаптацией и поведением человека в

нестандартных обстоятельствах и состояниях, далеких от равновесия (стрессовых, травмоопасных, трудных жизненных ситуациях).

Разновидностями саногенетических механизмов являются адаптационные, защитные и компенсаторные механизмы. В психике роль адаптационных механизмов исполняют осознанные, целенаправленные способы совладания (копинги), образованные здоровыми, сохранными областями психики, в том числе антиципация как форма упреждающего копинга. Функции защитных механизмов осуществляет слаженно работающая система бессознательных психологических защит, редуцирующих тревогу и позволяющих индивиду сохранить определенный уровень психической стабильности в стрессовой ситуации или зоне внутреннего конфликта. Нишу компенсаторных механизмов занимают стихийно или целенаправленно сформированные способы совладания, восполняющие дефицитарные функции в поврежденных модулях системы (например, в случае психологической травмы – дополнительные способы простраивания безопасности, контейнирования непереносимых состояний, заботы о себе и т.д.). Действие всех вышеперечисленных инструментов направлено на сохранение целостности системы и поддержание ее саморегуляции в изменившихся и неравновесных условиях стресса, кризиса или травмы.

Физиологической основой патогенных процессов служат различные виды организмической дизрегуляции, описанные Г.Н. Крыжановским. Так, транзиторная дизрегуляция, возникающая при кратковременных функциональных нагрузках, играет не только патологическую (биологически отрицательную) роль, но и активизирует адаптивные саногенетические механизмы. Однако если действие патогенного фактора продолжается, возникает недостаточность адаптационных и первичных саногенетических механизмов, что приводит к формированию дизрегуляционной истинной патологии, которая уже не исчезает после прекращения действия патогена [13]. Введенное Г.Н. Крыжановским понятие общего интегративного контроля организма, действующего на всех этапах онтогенеза, очень точно описывает необходимый регуляторный функционал живой системы: «он определяет необходимость каждой реакции и ее меру, приоритетность той или иной реакции при действии нескольких раздражителей и меру этих реакций...» [13].

В качестве патогенных механизмов адаптации могут выступать диссоциация, деформация и декомпенсация, ведущие к повреждению системы и деструктивной перестройке ее саморегуляторных процессов. Таковыми являются случаи психологической травмы и их последствия (ПТСР), психические заболевания (например, депрессии, тревожные расстройства), зависимости, психосоматические нарушения. В итоге, под видом симптомов различной этиологии формируется новая ригидная структура, саморегуляция которой направлена на поддержание самого патологического процесса.

Мы склоняемся к мнению, что нет абсолютно «здоровых» и абсолютно «патогенных» механизмов, но есть саногенные и патогенные паттерны и процессы, ведущие систему в направлении определенных аттракторов здоровья/болезни, адаптации/дезадаптации, жизни/смерти. Механизм сам по себе представляет нейтральное образование. Его саногенность будет определяться скорее направленностью и характеристиками процессов, которые он обслуживает и паттернов, частью которых он является.

Тезис 4. Система стабилизации личности как подсистема общего интегративного контроля организма.

Для описания одного из комплексных механизмов адаптации применимо понятие «система стабилизации личности», определяемое нами как функциональная система, определенная организацией различных способов психической активности в данный фрагмент времени и в данных конкретных (стрессовых или нестандартных) обстоятельствах, обеспечивающая 1) психическую стабильность, 2) возможности адаптации, 3) сохранность психического и соматического здоровья [18]. Основными компонентами системы стабилизации личности являются психологические защитные механизмы, репертуар совладающих стратегий (копингов) и антиципация как разновидность упреждающего копинга.

Психологическая защита является бессознательным, автоматическим, «аварийным» механизмом, стабилизирующим эмоциональное состояние человека непосредственно сразу после или во время действия стрессора за счет редукции тревоги. Существует точка зрения, что психологическая защита направлена на сохранение привычного для человека способа мышления, сложившего представления о себе путем игнорирования и искажения нерелевантной информации. Психологическая защита –

механизм интрапсихической адаптации, своего рода охрана картины мира от событий, ассимилирование которых связано с повышением тревоги.

Копинг-поведение обеспечивает сознательно регулируемую и отсроченную активность, направленную на совладание со стрессовой ситуацией. Отдельный вид адаптационных механизмов представляет собой антиципация. В ряде исследований нами показано, что антиципация, являясь элементом системы стабилизации личности, представляет собой форму упреждающего копинга [19]. При этом совладающее поведение не является дискретным, и о нем нельзя говорить как о последовательности сменяющих друг друга этапов, первым из которых выступало бы прогнозирование, затем срабатывали бы психологические защиты, и потом подключались бы копинг-стратегии. Например, в случае неспособности или невозможности человека справиться с ситуацией посредством копингов, включаются защитные механизмы, задача спускается на бессознательный уровень и преодоление сменяется пассивной адаптацией.

Тезис 5. О необходимости различения характеристик эффективности, оптимальности и саногенности в оценке адаптационного паттерна. Согласно теории функциональных систем, системообразующим фактором любой функциональной системы является результат ее деятельности, конкретный приспособительный эффект. Нам бы хотелось разделить и не использовать как синонимы такие характеристики адаптации как эффективность, оптимальность и саногенность.

Эффективность как характеристика относится в большей степени к *результату* какой-либо активности. Так, традиционными дискурсами данного понятия в психологии и смежных областях знания являются сферы достижений, принятия решений, решения задач, стратегического планирования, кризисного менеджмента, коучинга, различных технологий управления массовым сознанием. Конструкт эффективности также применим и адекватен в психолого-педагогических контекстах, релевантен для оценки итогов когнитивно-поведенческой терапии, различных видов научения и иных форм приобретения опыта. Сопряженными с категорией эффективности будут понятия деятельности, действия, цели, задачи, результата, акцептора результата действия, обратной связи. К неудачным и неуместным употреблением данного конструкта следует отнести характерные для современного

нарциссического общества ориентиры «эффективных отношений» в психологии семьи или «эффективности работника» в психологии труда. Суждения об эффективности такого рода акцентируют результативность как некую конечную характеристику состояния объекта или деятельности, оставляя без внимания или вовсе игнорируя внутреннее содержание, способы организации и механизмы достижения полученных результатов – т.е. сам процесс. Таким образом, параметр эффективности вполне применим для описания конечного состояния, продукта, к примеру, деятельности, – говорить о том, что что-то сделано эффективно, необходимо и важно. Нужно только помнить, что данная характеристика относится в большей мере к самой деятельности, нежели к субъекту, ее реализующему.

Оптимальность того или иного паттерна является функцией *согласованности организма и среды в конкретных условиях*. Оптимальность будет определяться характером взаимодействия как минимум трех факторов: используемых человеком механизмов адаптации, параметров конкретной (текущей) ситуации и содержанием актуальных на данный момент задач адаптации. Это сложная функция соотношения потребностей субъекта, условий среды и способов организации индивидом контакта с этой средой в данный момент времени (или в данный период его жизненной истории).

Саногенность будет определяться скорее *общей направленностью* вектора эволюции системы, и определяться более отсроченными последствиями реализованного паттерна. Тот или иной паттерн мог быть эффективным в смысле решения конкретной задачи или деятельности (например, карьерный рост), оптимальным на данном этапе жизни индивида (например, трудоголизм), но в итоге привел к деформации характера (например, гиперответственность и сверхконтроль), психосоматическому заболеванию (например, гипертония) или формированию зависимого поведения (например, алкоголизация). Таким образом, паттерн, эффективный и оптимальный относительно тех условий, в которых он формировался, направляет систему по разрушительной траектории эволюции, постепенно перестраивает ее саморегуляцию, и в отсроченной перспективе трансформируется в устойчивый, необратимый, аутодеструктивный (аутоагрессивный) сценарий.

Случаи такого рода часто встречаются в практике психолога и опредмечивают себя в многообразии клиентских запросов, связанных с субдепрессивными состояниями, депрессиями

легкой и средней степени тяжести экзогенного характера, нарушениями тревожного спектра, психосоматическими реакциями, состояниями и заболеваниями, различными видами зависимого поведения.

Педагогическая практика также изобилует подобными примерами. Современное воспитание ориентировано на сверххранное и избыточно стимулированное развитие ребенка посредством различных, мало согласованных между собой обучающих программ. Какофония развивающих проектов, заданных нарциссическими потребностями родителей, в которые оказывается втянутым ребенок, ложится в основу нарциссического паттерна самого ребенка, который в будущем принесет ему много саморазрушения и страданий. Идея ускоренного интеллектуального развития, обусловленного, якобы, требованиями современного информационного общества, имплицитно содержит потенциально опасное намерение – опередить и перенаправить онтогенез. В итоге обучение, диссонирующее с естественными закономерностями созревания различных психических структур, формирует устойчивый и малообратимый паттерн «когнитивной» личности, не компетентной в эмоциях и отношениях, что также оборачивается целым рядом вышеперечисленных психологических проблем. Таким странным образом, описанные Л.С. Выготским абсолютно здоровые закономерности формирования психических функций в пределах «зоны ближайшего развития», представляющие собой одновременно оптимальный и эффективный механизм системогенеза, помещенные в нарциссический дискурс сверхценных психолого-педагогических идей, формируют в итоге патогенный паттерн.

Таким образом, для определения саногенности/патогенности человекомерных процессов применимы категории системы, саморегуляции, системогенеза, вариативности траекторий эволюции системы, аттрактора, динамики субъективного опыта. Критериями, относительно которых может оцениваться саногенность/патогенность того или иного паттерна будут являться признаки саморегуляции, поддерживающей здоровое функционирование системы.

Заключение. Проведенный теоретический анализ и данные ранее опубликованных исследований позволяют сформулировать ряд ориентиров системного характера, позволяющих моделировать психологические, педагогические и социальные траектории эволюции человекомерных систем – процессы развития

личности, отношений, семейных систем, организаций, больших и малых социальных групп и сообществ, социальных пространств.

1. Управление изменениями в человекомерных системах должно быть ориентировано на перспективные, отсроченные во времени эффекты и опираться на закономерности функционирования сложных самоорганизующихся и саморегулирующихся систем.

2. При проектировании процессов развития, имеющих большую или меньшую степень организованности и целенаправленности (обучение, воспитание, психотерапия, профилактические мероприятия), приоритет должен быть закреплен за процессуальными, а не за результативными характеристиками деятельности.

3. Для оценки экологичности паттернов и процессов, происходящих в человекомерных системах, правомерно применение категорий здоровья / болезни, регуляции / дисрегуляции, саногенности / патогенности.

4. Саногенные и патогенные процессы, происходящие в человекомерных системах, должны рассматриваться в их диалектическом соотношении, в их взаимовлиянии, взаимодействии и взаимообусловленности.

5. Основным критерием эволюции человекомерной системы является *направленность динамики системных процессов*, а не текущие изменения состояний системы.

6. При оценке саногенной или патогенной направленности происходящих системных изменений в качестве ориентиров (критериев, признаков, маркёров) могут выступать следующие характеристики: целостность / расщепленность, регуляция / дисрегуляция, обратимость / необратимость, локальность / генерализованность, пластичность / ригидность, уровень дифференциации, направленность общего интегративного контроля на поддержание физиологических или патологических процессов в системе.

В этой терминологии саногенным может быть определен процесс или паттерн, отсроченные

последствия которого ведут систему в направлении большей целостности, дифференциации, интегрированности и пластичности. При этом саморегуляция и самоорганизация оцениваемого процесса или паттерна направлены на поддержание динамического равновесия здоровья, а патогенные явления носят временный, локальный и обратимый характер.

Проведенный теоретический анализ и сформулированные выше положения представляют собой начальный этап моделирования, на котором «система выделяется из среды, определяется ее состав, структуры, функции, интегральные характеристики (свойства)» [10], повышается уровень абстрактного описания системы. Некоторые из них впоследствии могут расширить действие принципа системности и принципа развития, некоторые могут претендовать на статус системообразующих факторов, некоторые из них в процессе синтеза послужат основой моделей реальных паттернов адаптации, некоторые образуют измерения, в координатах которых будут определяться «состав, структура, базисы описания, закономерности динамики и поведения» человекомерных объектов.

Материалы, представленные в статье, вносят вклад в расширение прикладного аспекта общей теории систем и системно-эволюционного подхода. Предложенные нами критерии (ориентиры) могут быть использованы в оценке экологичности внедрения образовательных, психологических, медицинских, информационных технологий и социальных проектов. Системный способ описания сможет заинтересовать специалистов, деятельность которых предполагает проектирование и управление развитием человека и человекомерных систем – психологов, педагогов, врачей, психотерапевтов, социологов, работников СМИ, исследователей различных социальных групп и сообществ, в том числе в виртуальной среде.

Литература:

1. Александров Ю.И., Сварник О.Е. Регрессия как этап развития / Ю.И. Александров, О.Е. Сварник, И.И. Знаменская, М.Г. Колбенева, К.Р. Арутюнова, А.К. Крылов, А.И. Булава. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 191 с.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

3. Анохин К.В. Когнитом: в поисках фундаментальной нейронаучной теории сознания / К.В. Анохин // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2021. – Т. 71. – № 1. – С. 39-71.

4. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 477 с.

5. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы: избр. тр. / П.К. Анохин; отв. ред. Ф.В. Константинов, Б.Ф. Ломов, В.Б. Швырков; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1978. – 399 с.

6. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.

7. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: Пер Сэ, 2006. – 528 с.

8. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский; отв. ред. В.В. Знаков; Рос. акад. наук. Ин-т психологии. – Науч. изд. – СПб.: Алетейя, 2003 (Акад. тип. Наука РАН). – 268 с.

9. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке: принципы и перспективы / В.Г. Буданов // Постнеклассика: философия, наука, культура. – СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. – С. 361-396.

10. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.

11. Знаков В.В. Психология понимания мира человека / В.В. Знаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 488 с.

12. Крюкова Т.Л. Психология совладания в разные периоды жизни / Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, Костромаиздат, 2010. – 380 с.

13. Крыжановский Г.Н. Регуляция и дисрегуляция в живых системах / Г.Н. Крыжановский // Актуальные проблемы транспортной медицины. – 2008. – № 1(11). – С. 12-16.

14. Нартова-Бочавер С.К. "Coping behavior" в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20-30.

15. Нейронаука для медицины и психологии: сборник / Материалы конференции «XVIII Международный междисциплинарный конгресс (Судак, 30 мая-10 июня 2022г.). – М.: Изд-во ООО «МАКС Пресс». – 409 с.

16. 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.

17. Ничипоренко Н.П. Особенности прогностической деятельности онкологических больных / Н.П. Ничипоренко // Неврологический вестник. – 2012. – № 1. – С. 20–23.

18. Ничипоренко Н.П. Система стабилизации личности как фактор этиологии психосоматического процесса и совладания с болезнью / Н.П. Ничипоренко // Практическая медицина. – 2015. – № 5. – С. 46–50.

19. Ничипоренко Н.П., Менделевич В.Д. Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения личности / Н.П. Ничипоренко, В.Д. Менделевич // Неврологический вестник. – 2010. – № 3. – С. 47-50.

20. Павленко С.М. Проблема саногенеза / С.М. Павленко // Советская медицина. – 1968. – № 1. – С. 3.

21. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

22. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 124 с.

23. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие. Новый взгляд / Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 464 с.

24. Судаков К.В. Системные механизмы психической деятельности / К.В. Судаков // Журнал неврологии и психиатрии. – 2010. – № 2. – С. 4-14.

25. Судаков К.В. Общие закономерности системогенеза / К.В. Судаков // Теория системогенеза; под ред. К.В. Судакова. – М., 1997. – 567 с.

26. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 390 с.

27. Тарабрина Н.В., Ворона О.А. Онкопсихология: посттравматический стресс у больных раком молочной железы / Н.В. Тарабрина, О.А. Ворона, М.С. Курчакова, М.А. Падун, Н.Е. Шаталова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 175 с.

28. Швырков В.Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. Избранные труды / В.Б. Швырков; под ред. Ю.И. Александрова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 590 с.

References:

1. Aleksandrov Yu.I., Svarnik O.E. Regression as a stage of development / Yu.I. Alexandrov, O.E. Svarnik, I.I. Znamenskaya, M.G. Kolbenev, K.R. Arutyunova, A.K. Krylov, A.I. Mace. – M.: Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2017. – 191 p.

2. Ananiev B.G. Man as an object of knowledge / B.G. Ananiev. – St. Petersburg: Peter, 2001. – 288 p.

3. Anokhin K.V. Cognite: in search of a fundamental neuroscientific theory of consciousness / K.V. Anokhin // Journal of Higher Nervous Activity. I.P. Pavlova. – 2021. – T. 71. – № 1. – P. 39-71.

4. Anokhin P.K. Essays on the physiology of functional systems / P.K. Anokhin. – M.: Medicine, 1975. – 477 p.

5. Anokhin P.K. Philosophical aspects of the theory of a functional system: fav. tr. / P.K. Anokhin; resp. ed. F.V. Konstantinov, B.F. Lomov, V.B. Shvyrkov; Academy of Sciences of the USSR, Institute of Psychology. – M.: Nauka, 1978. – 399 p.

6. Asmolov A.G. Psychology of personality / A.G. Asmolov. – M.: Publishing House of Moscow. un-ta, 1990. – 367p.

7. Bodrov V.A. Psychological stress: development and overcoming / V.A. Bodrov. – M.: Per Se, 2006. – 528 p.

8. Brushlinsky A.V. Psychology of the subject / A.V. Brushlinsky; resp. ed. V.V. Signs; Ros. acad. Sciences. Institute of Psychology. - Scientific ed. - St. Petersburg: Aleteyya, 2003 (Academic type. Science of the Russian Academy of Sciences). - 268 p.
9. Budanov V.G. Methodology of synergetics in post-non-classical science: principles and perspectives / V.G. Budanov // Post-non-classics: philosophy, science, culture. - St. Petersburg: Mir Publishing House, 2009. - S. 361-396.
10. Ganzen V.A. System descriptions in psychology / V.A. Hansen. - L.: Leningrad Publishing House. un-ta, 1984. - 176 p.
11. Signs V.V. Psychology of understanding the human world / V.V. Signs. - M.: Publishing House "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2016. - 488 p.
12. Kryukova T.L. Psychology of coping in different periods of life / T.L. Kryukov. - Kostroma: KSU im. ON THE. Nekrasov, Kostromaizdat, 2010. - 380 p.
13. Kryzhanovsky G.N. Regulation and dysregulation in living systems / G.N. Kryzhanovsky // Actual problems of transport medicine. - 2008. - № 1(11). - S. 12-16.
14. Nartova-Bochaver S.K. "Coping behavior" in the system of concepts of personality psychology / S.K. Nartova-Bochaver // Psychological journal. - 1997. - T. 18. - № 5. - S. 20-30.
15. Neuroscience for medicine and psychology: journal / Proceedings of the conference "XVIII International Interdisciplinary Congress (Sudak, May 30-June 10, 2022). - M.: Publishing house of MAKS Press LLC. - 409 p.
16. Nichiporenko N.P. Metacognitive resources and mechanisms of coping behavior of a person in youth / N.P. Nichiporenko // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 5(142). - S. 211-216.
17. Nichiporenko N.P. Features of the prognostic activity of cancer patients / N.P. Nichiporenko // Neurological Bulletin. - 2012. - № 1. - P. 20-23.
18. Nichiporenko N.P. Personality stabilization system as a factor in the etiology of the psychosomatic process and coping with the disease / N.P. Nichiporenko // Practical Medicine. - 2015. - № 5. - P. 46-50.
19. Nichiporenko N.P., Mendelevich V.D. Anticipatory consistency in the structure of coping behavior of the individual / N.P. Nichiporenko, V.D. Mendelevich // Neurological Bulletin. - 2010. - № 3. - S. 47-50.
20. Pavlenko S.M. The problem of sanogenesis / S.M. Pavlenko // Soviet medicine. - 1968. - № 1. - P. 3.
21. Prigogine I., Stengers I. Order out of chaos: A new dialogue between man and nature / I. Prigogine, I. Stengers. - M.: Progress, 1986. - 432 p.
22. Selye G. Stress without distress / G. Selye. - M.: Progress, 1982. - 124 p.
23. Sergienko E.A. Early cognitive development. New look / E.A. Sergienko. - M.: Publishing House "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2006. - 464 p.
24. Sudakov K.V. Systemic mechanisms of mental activity / K.V. Sudakov // Journal of Neurology and Psychiatry. - 2010. - № 2. - P. 4-14.
25. Sudakov K.V. General patterns of systemogenesis / K.V. Sudakov // Theory of systemogenesis; ed. K.V. Sudakov. - M., 1997. - 567 p.
26. Tarabrina N.V. Psychology of post-traumatic stress / N.V. Tarabrin. - M.: Publishing House "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2009. - 390 p.
27. Tarabrina N.V., Vorona O.A. Oncopsychology: post-traumatic stress in patients with breast cancer / N.V. Tarabrina, O.A. Crow, M.S. Kurchakova, M.A. Padun, N.E. Shatalova. - M.: Publishing House "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2010. - 175 p.
28. Shvyrykov V.B. Introduction to objective psychology. Neuronal foundations of the psyche. Selected works / V.B. Shvyrykov; ed. Yu.I. Alexandrova. - M.: Publishing House "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2006. - 590 p.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
(19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторе:

Ничипоренко Надежда Павловна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБНУ «ИППСП», e-mail: nichiporenko.n@yandex.ru



СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.4

Отношение студентов к противоэпидемическим мерам против COVID-19

Students' attitude to anti-epidemic measures against COVID-19

Орлова С.Ю., ФГАОУ ВО «РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина», vrach315@yandex.ru

Orlova S., Russian State University of Oil and Gas n.a. I.M. Gubkin, vrach315@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.033

Ключевые слова: COVID-19, вакцинация, студенты, приверженность, средства информации.

Keywords: COVID-19, vaccination, students, commitment, media.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью проведения профилактических мероприятий против COVID-19 в период пандемии, эффективность которых зависит от приверженности населения к рекомендуемым защитным мерам. Целью исследования является изучение приверженности к профилактическим мероприятиям, включая вакцинацию против COVID-19, студентов различного образовательного профиля. На основании результатов проведенного исследования, выявлена более высокая приверженность студентов-медиков к защитному поведению, включая вакцинацию, соблюдение социальной дистанции и ношение масок. Студенты-медики более активно интересуются информацией о вакцинах, более уверены в ее безопасности и эффективности, они занимают активную позицию, рекомендуя вакцинацию другим. В ходе исследования выявлено, что информированность является значимым фактором в принятии решения о вакцинации. Показана важность мнения медицинских работников в формировании положительного отношения к вакцинации против COVID-19. Анкетирование показало повышенную заинтересованность студентов к информированию посредством интернета, что позволяет более активно использовать этот ресурс для мотивации к вакцинопрофилактике. Для эффективности популяризации вакцинации предложено привлекать специалистов медицинского профиля.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the need to carry out preventive measures against COVID-19 during the pandemic, the effectiveness of which depends on the commitment of the population to the recommended protective measures. The purpose of the study is to study the adherence to preventive measures, including vaccination against COVID-19, of students of various educational profiles. Based on the results of the study, a higher commitment of medical students to protective behavior, including vaccination, maintaining social distance and wearing masks, was revealed. Medical students are more actively interested in information about vaccines, more confident in its safety and efficiency, they take an active position, recommending vaccination to others. The study revealed that awareness is a significant factor in making a decision about vaccination. The importance of the opinion of medical personnel in the formation of a positive attitude to vaccination against COVID-19 is shown. The survey showed an increased interest of students in informing via the Internet, which allows them to use this resource more actively to motivate them to vaccine prophylaxis. For the effectiveness of popularization of vaccination, it is proposed to involve medical specialists.

Введение. Пандемия COVID-19 на протяжении более двух лет остается наиболее актуальной проблемой человечества. Жертвами пандемии к осени 2022 года стали почти 6,5 млн человек. Наиболее уязвимой частью населения оказались пожилые люди с хроническими заболеваниями, в то время как молодежь, чаще всего переносит инфекцию относительно легко [1]. Последняя волна пандемии, которая пришла на зиму 2021–2022 года, не смотря на свои масштабы, протекала более мягко. Это отразилось на снижении числа госпитализаций и летальных исходов. В обществе сложилось

впечатление, что вирус отступает. Были сняты ограничения, многие из которых вызывали недовольство в обществе, такие как соблюдение социальной дистанции, ношение защитных масок, удаленная форма работы и учебы. С июля 2022 года в России отмечается очередной рост заболеваемости COVID-19. Снова остро встает вопрос о мерах профилактики, включая вакцинацию. Вакцинопрофилактика в обществе воспринимается неоднозначно. В социальных сетях активно обсуждаются возможные последствия вакцинации, в т.ч. распространяется дезинформация [2]. Однако, как показывает весь

опыт медицины, вакцинация является самым эффективным методом борьбы с пандемиями. Ученые медики утверждают, что эффективность вакцинации зависит от достижения популяционного иммунитета [3;4]. Социологические исследования показывают, что готовность молодежи вакцинироваться не одинакова в разных странах и зависит от демографических и социологических факторов [5]. С одной стороны, молодые люди наиболее активно общаются друг с другом, у них более высокая мобильность, что повышает риски инфицирования. С другой стороны, отсутствие страха перед инфекцией, связанное с более легким течением заболевания, снижает мотивацию к соблюдению защитных мер и вакцинопрофилактики. На принятие решения о вакцинации также оказывает влияние интернет сообщество, большую часть которого составляют лица молодого возраста.

Целью нашего исследования явилось изучение отношение к вакцинации против COVID-19 студентов медицинского и немедицинского профиля образования и выявление факторов, влияющих на защитное поведение.

Материалы и методы исследования. В исследование включение студенты медики (265 человек), а также студенты немедицинских ВУЗов (53 человек). Опрос проводился в течении первого семестра 2021–2022 учебного года. Студентам было предложено заполнить анкету, состоящую из 2 блоков. Анкета по своей структуре, включала открытые и закрытые вопросы. Анкетирование проводилось анонимно. Блок 1 включал вопросы о социальных и демографических показателях: пол, возраст, уровень дохода, семейное положение, религиозная принадлежность, наличие детей, хронических заболеваний, вредных привычек; 2 блок состоял из вопросов о факторах,

потенциально влияющих на формирование отношения к вакцинации, включая средства массовой информации. Применены методы статистического анализа данных анкетирования: сравнения двух групп по количественным шкалам на основе непараметрического критерия Манна-Уитни. Для описания количественных показателей использовались среднее значение и стандартное отклонение в формате « $M \pm S$ ». Статистическая значимость различных значений для бинарных показателей определялась с использованием критерия Хи-квадрат Пирсона. Уровень статистической значимости был зафиксирован на уровне вероятности ошибки 0.05. Статистическая обработка данных выполнена с использованием пакетов прикладных программ Statistica 10 и SAS JMP 11. Исследование выполнено в соответствии с Хельсинской декларацией. Источника финансирования исследования нет. Конфликт интересов отсутствует.

Результаты исследования. По демографическим показателям состав групп представлен следующим образом: среди студентов медиков 82,21% женщин и 17,49% мужчин, среди не медиков 43,4% женщин и 56,6% мужчин ($p < 0,0001$). Средний доход студентов преимущественно составил менее 20 тыс. руб. в месяц. Статически достоверной разницы между группами по уровню дохода, семейному положению, наличию детей и совместно проживающих пожилых родственников, наличию хронических заболеваний выявлено не было. Среди медиков 51% ответили, что являются атеистами, среди не медиков – 59, 57%.

Оценка вакцинации студентов против COVID-19 выявила, что среди студентов медиков привиты 96,6%, а среди студентов не медицинского профиля 56,6% ($p < 0,0001$), см. рисунок 1.

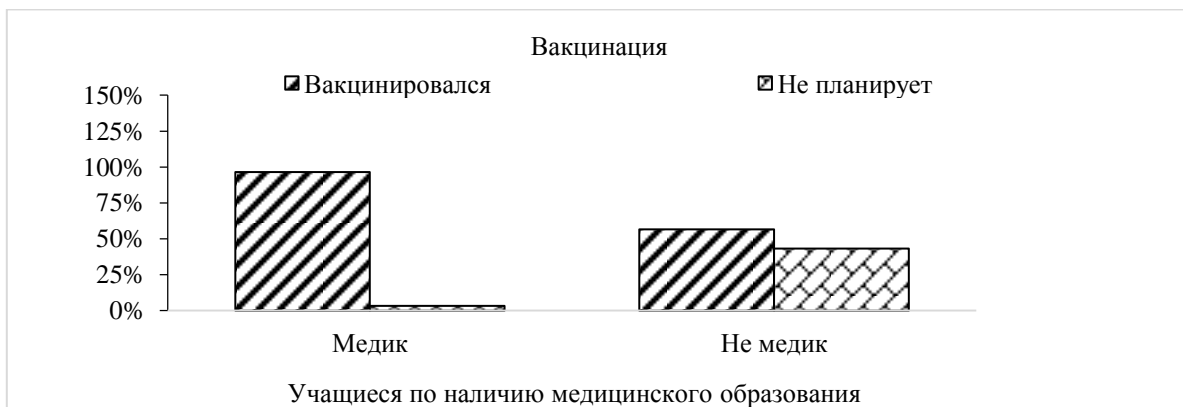


Рисунок 1. – Вакцинация среди студентов разного профиля обучения ($p < 0,0001$)

При возможности выбора производства вакцины российскую вакцину предпочли бы 24,3% студентов медиков и 6,7% студентов не медиков ($p=0,0255$).

Полученные нами данные совпадают с результатами международных исследований. Изучение мнения 168 студентов медиков США установило, что большинство респондентов положительно относятся к вакцинации. Опасение вызывала вероятность развития побочных реакций. У студентов не медицинского профиля образования мотивация вакцинироваться была ниже и страх побочных реакции вакцинации был выше. Аналогичные результаты были получены при анкетировании студентов Мальты [7].

Было установлено, что среди медиков курят 20,99%, среди не медиков 47,17% ($p<0,0001$). Вакцинированы от гриппа среди медиков 46,59%, среди не медиков – 30,19% ($p=0,0281$), положительное отношение к вакцинации против других инфекций среди медиков 94,7%, среди не медиков 57,69% ($p<0,0001$). Эти данные свидетельствуют о том, что студенты медики

больше мотивированы к здоровому образу жизни и к вакцинопрофилактике. Ранее проведенные исследования по приверженности к вакцинации свидетельствуют о том, что люди, которые не курят и ранее прививались от гриппа, вакцинируются против COVID-19 чаще [6].

Необходимо отметить, что вакцинация для студентов медиков в нашей стране является обязательным условием для допуска к учебе, т.к. занятия проходят на клинических базах в контакте с пациентами. Поэтому мы провели оценку причин мотивации к вакцинации. Было выявлено, что приказ руководства учебного учреждения являлся мотивацией к вакцинации почти для половины студентов: среди медиков – 49,43%, среди не медиков – 49,06%. Таким образом, можно сделать заключение, что почти 50% вакцинируются исходя из собственных убеждений. Для студентов медиков также значимым фактором сделать прививку имеет страх инфицирования, возможность посещать общественные места, мнение знакомых врачей, см. таблица 1.

Таблица 1. – Мотивация к вакцинации студентов разного профиля обучения

Показатель	Медик (N=265)	Не медик (N=53)	Всего	Уровень P (df=1)
Страх инфицирования	139 (52,45%)	15 (28,30%)	154	0,0013
Приказ руководства	131 (49,43%)	26 (49,06%)	157	0,9600
Возможности посещать общественные места	135 (50,94%)	17 (32,08%)	152	0,0121
Возможность поездок на отдых	102 (38,49%)	20 (37,74%)	122	0,9178
Мнение знакомых врачей	76 (28,68%)	8 (15,09%)	84	0,0406
Мнение знакомых и близких	26 (9,81%)	8 (15,09%)	34	0,2559
Действует как большинство	3 (1,13%)	2 (3,77%)	5	0,1582

Анализ анкет показал, что принятие решения о вакцинации студентов медиков чаще поддерживали члены семьи (67,3% против 46,94%, $p=0,0064$), что также может являться стимулом к вакцинации.

Сравнением отношения к вакцинации студентов разных профилей образования в нашей стране занимался Левшин В.К. На примере отношения студентов к вакцинации против гриппа он выявил более высокую мотивацию у студентов медицинских ВУЗов. Была установлена более высокая приверженность девушек, чем юношей. Студенты первого курса всех ВУЗов среди причин вакцинации на первом месте указали приказ ректора и страх административных мер наказания. Студенты старших курсов медицинского и других профилей чаще вакцинировались исходя из собственных убеждений [8].

Студенты медики не только чаще вакцинируются, но и занимают активную

позицию, рекомендуя вакцинацию окружающим (82,56% против 30,61%, $p<0,0001$). Студенты медики более активно интересовались вакцинацией и вакцинами (81,99% и 83,27%), чем студенты не медики (56% и 58%), ($p<0,0001$). Исследование, проведенное Gao L et al., включившем 652 студентов-медиков и 590 студентов не медиков, также выявило более высокую информированность студентов медиков о вакцинации (65,3% против 53,6%) ($p<0,05$) [9].

Анализ причин отказа от вакцинации выявил, что среди студентов не медиков чаще распространено мнение, что риск вреда от вакцин выше, чем риск COVID-19 (39,62%, против 18,49%, $p=0,0007$). Студенты не медики достоверно чаще чем студенты медики опасались таких осложнений, как чипирование (18,87% и 5,66%, $p=0,0011$). Почти половина студентов опасались влияния вакцины на репродуктивную функцию. На отказ от вакцинации влияло мнение,

что вакцинация не дает 100% защиты, что вакцины мало изучены.

Исследование, проведенное в Египте учеными Saied S.M. et al. также выявило, что студенты медики обеспокоены развитием возможных побочных реакций после вакцинации [10].

Среди лидеров источников отрицательной информации о вакцинации студенты всех профилей обучения назвали интернет (более 93%). 50,68% студентов медиков и 60% студентов не медиков указали, что лично слышали отрицательную информацию о вакцинации от врачей; публично отрицательную информацию от врачей слышали 0,75% и 1,89% студентов соответственно, в интернете – 58,87% и 64,15% соответственно. На личное знакомство с людьми, активно агитирующими за отказ от вакцинации, указали 53,46% студентов медиков и 39,22% студентов не медиков.

Более 80% студентов всех профилей образования среди источников информации предпочитают интернет, на втором месте находится телевидение (9,8% медики и 18,87% не медики), радио слушают 3% студентов медиков и 2% студентов не медиков. Среди предпочтений радиоканалов 19,62% студентов медиков указали Европу Плюс, в сравнении со студентами не медиками, среди которых эту радиостанцию слушают 7,55%, ($p=0,035$). В интернете студенты всех профилей с одинаковой частотой используют для получения информации официальные сайты (более 40%), аккаунты (около 30%), персональные сайты и блоги (около 40%). Анализ предпочтения прессы выявил, что студенты не медики чаще читают Коммерсант (13,21% против 4,91%, $p=0,023$).

С нашими данными совпадают результаты исследования, проведенного Landowska K, в Великобритании, которое также выявило, что основным источником информации для студентов является интернет [11].

Нами была проведена оценка приверженности к соблюдению профилактических мероприятий. Масочный режим соблюдали 88,17% студентов медиков и 53,85% студентов не медиков ($p<0,0001$). Среди основных причин отказа от соблюдения масочного режима были чувство дискомфорта и отсутствие уверенности в целесообразности ее использования. К ношению

перчаток в общественных местах были более привержены студенты не медики, однако их число составило менее 10%. К переходу на удаленную учебу и ограничению посещения общественных мероприятий студенты всех профилей относились положительно [12].

В пропаганде вакцинации студенты медики видят большую эффективность лекций с личным участием врачей 86,87%, в отличие от студентов не медиков (66%) ($p=0,0003$). Мет анализ 34 исследований, проведенный Geng H. Et al., выявил более высокую приверженность к вакцинации против COVID-19 среди студентов медицинского профиля в сравнении со студентами других специальностей. Студенты медицинского профиля, также, как и в нашем исследовании, считали наиболее эффективным формой пропагандирования вакцинопрофилактики личное участие медицинских работников [13].

Заключение. Вакцинация является важным элементом борьбы с пандемией COVID-19. Определение факторов, формирующих отношение населения к вакцинации, является важным условием для проведения профилактической работы. В рамках разработанного автором дизайна исследования впервые проведена оценка приверженности к вакцинации студентов и выявлены особенности мотивации в зависимости от профиля обучения. Проанализировав ответы студентов на разработанную нами анкету, мы пришли к выводу о более высокой приверженности студентов медиков к профилактическим мероприятиям против COVID-19 в сравнении со студентами не медиками. На приверженность влияет информированность о вакцинации. Студенты медики с большим доверием относятся к отечественным вакцинам, активно интересуются информацией о вакцинопрофилактике и пропагандируют вакцинацию окружающим. Приоритетным источником информации у студентов является интернет. На основе полученных данных исследования можно сделать вывод, что для пропаганды вакцинации необходимо более широко использовать интернет ресурсы с привлечением специалистов медицинского профиля. Применение результатов исследования позволит повысить эффективность популяризации вакцинации против COVID-19.

Литература:

1. Пинчук Т.В. Механизмы поражения печени при COVID-19 / Т.В. Пинчук, Н.В. Орлова, Т.Г. Суранова и др. // Медицинский алфавит. - 2020. - № 19. - С. 39-46.

2. Орлова Н.В. Влияние средств массовой информации и социальных сетей на формирование общественного мнения о вакцинации / Н.В. Орлова,

Ю.Н. Федулае, М.Н. Филатова и др. // Consilium Medicum. - 2020. - № 4. - С. 17-24.

3. Никифоров В.В. Алгоритмы оказания медицинской помощи больным ОРВИ / В.В. Никифоров, Т.Г. Суранова, Н.В. Орлова и др. // Медицинский алфавит. - 2019. - Т. 2. - № 27(402). - С. 6-13.

4. Орлова Н.В. Современные подходы к терапии острых респираторных вирусных инфекций верхних дыхательных путей / Н.В. Орлова, И.И. Чукаева // Медицинский совет. - 2017. - № 5. - С. 58-64.

5. Seale H, Heywood AE, Leask J, et al. Examining Australian public perceptions and behaviors towards a future COVID-19 vaccine. BMC Infect Dis. 2021;21(1):21.

6. Jackson SE, Paul E, Brown J, Steptoe A, Fancourt D. Negative vaccine attitudes and intentions to vaccinate against Covid-19 in relation to smoking status: a population survey of UK adults. Nicotine Tob Res. 2021 Mar 5:ntab039.

7. V.C. Lucia, A. Kelekar, N.M. Afonso. COVID-19 vaccine hesitancy among medical students J. Public Health, fdaa230 (2020), 10.1093/pubmed/fdaa230

8. Левшин В.К. Вакцинация в студенческом социуме при выполнении приоритетного национального проекта «Здоровье» / В.К. Левшин, Е.А.

Беликова // Врач-аспирант. - 2011. - № 5.3(48). - С. 424-425.

9. Gao L, Su S, Du N et al. Medical and non-medical students' knowledge, attitude and willingness towards the COVID-19 vaccine in China: a cross-sectional online survey. Hum Vaccin Immunother. 2022 Nov 30;18(5):2073757.

10. Saied SM, Saied EM, Kabbash IA, Abdo SAE. Vaccine hesitancy: Beliefs and barriers associated with COVID-19 vaccination among Egyptian medical students. J Med Virol. 2021 Jul;93(7):4280-4291.

11. Landowska K, Waller J, Bedford H et al. Influences on university students' intention to receive recommended vaccines: a cross-sectional survey. BMJ Open. 2017 Jul 21;7(7):e016544.

12. Пинчук Т.В. Интерактивные методы обучения в высшем медицинском образовании (Аналитический обзор) / Т.В. Пинчук, Н.В. Орлова // Медицинское образование и профессиональное развитие. - 2020. - Т. 11. - № 3(39). - С. 102-117.

13. Geng H, Cao K, Zhang J et al. Attitudes of COVID-19 vaccination among college students: A systematic review and meta-analysis of willingness, associated determinants, and reasons for hesitancy. Hum Vaccin Immunother. 2022 Nov 30;18(5):2054260.

References:

1. Pinchuk T.V. Mechanisms of liver damage in COVID-19 / T.V. Pinchuk, N.V. Orlova, T.G. Suranova and etc. // Medical alphabet. - 2020. - № 19. - S. 39-46.

2. Orlova N.V. Influence of mass media and social networks on the formation of public opinion about vaccination / N.V. Orlova, Yu.N. Fedulae, M.N. Filatova and etc. // Consilium Medicum. - 2020. - № 4. - S. 17-24.

3. Nikiforov V.V. Algorithms for providing medical care to patients with acute respiratory viral infections / V.V. Nikiforov, T.G. Suranova, N.V. Orlova and etc. // Medical alphabet. - 2019. - Vol. 2. - № 27(402). - S. 6-13.

4. Orlova N.V. Modern approaches to the treatment of acute respiratory viral infections of the upper respiratory tract / N.V. Orlova, I.I. Chukaeva // Medical Council. - 2017. - № 5. - S. 58-64.

5. Seale H, Heywood AE, Leask J, et al. Examining Australian public perceptions and behaviors towards a future COVID-19 vaccine. BMC Infect Dis. 2021;21(1):21.

6. Jackson SE, Paul E, Brown J, Steptoe A, Fancourt D. Negative vaccine attitudes and intentions to vaccinate against Covid-19 in relation to smoking status: a population survey of UK adults. Nicotine Tob Res. 2021 Mar 5:ntab039.

7. V.C. Lucia, A. Kelekar, N.M. Afonso. COVID-19 vaccine hesitancy among medical students J. Public Health, fdaa230 (2020), 10.1093/pubmed/fdaa230

8. Levshin V.K. Vaccination in the student community in the implementation of the priority national project "Health" / V.K. Levshin, E.A. Belikova // PhD student. - 2011. - № 5.3(48). - S. 424-425.

9. Gao L, Su S, Du N et al. Medical and non-medical students' knowledge, attitude and willingness towards the COVID-19 vaccine in China: a cross-sectional online survey. Hum Vaccine Immunother. 2022 Nov 30;18(5):2073757.

10. Saied SM, Saied EM, Kabbash IA, Abdo SAE. Vaccine hesitancy: Beliefs and barriers associated with COVID-19 vaccination among Egyptian medical students. J Med Virol. 2021 Jul;93(7):4280-4291.

11. Landowska K, Waller J, Bedford H et al. Influences on university students' intention to receive recommended vaccines: a cross-sectional survey. BMJ Open. 2017 Jul 21;7(7):e016544.

12. Pinchuk T.V. Interactive teaching methods in higher medical education (Analytical review) / T.V. Pinchuk, N.V. Orlova // Medical education and professional development. - 2020. - Т. 11. - № 3 (39). - S. 102-117.

13. Geng H, Cao K, Zhang J et al. Attitudes of COVID-19 vaccination among college students: A systematic review and meta-analysis of willingness, associated determinants, and reasons for hesitancy. Hum Vaccine Immunother. 2022 Nov 30;18(5):2054260.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы)

Сведения об авторе:

Орлова София Юрьевна (г. Москва, Россия), соискатель кафедры философии и социально-политических технологий ФГАОУ ВО «Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина», e-mail: vrach315@yandex.ru

УДК 304.44

Социальный капитал некоммерческой организации как ресурс повышения эффективности ее деятельности

Social capital of a non-profit organization as a resource for increasing the efficiency of its activity

Береговая Е.Б., Благотворительный фонд содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», bereg444@mail.ru

Жгенти И.В., Благотворительный фонд содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», i.zhgenti@obrazfund.ru

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

Beregovaya E., the Charitable Foundation for the Promotion of Socio-Cultural Initiatives and Guardianship "Way of Life", bereg444@mail.ru

Zhgenti I., the Charitable Foundation for the Promotion of the Development of Socio-Cultural Initiatives and Guardianship "Way of Life", i.zhgenti@obrazfund.ru

Stukalova O., the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, stukalova@obrazfund.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.034

Статья выполнена при поддержке Гранта Конкурс Грантов Мэра Москвы 2021; Проект "По ступеням возможностей", заявка № 2021-0490.

Ключевые слова: социальный капитал, благотворительный фонд, социально ориентированная деятельность, некоммерческая организация, партнерство, взаимодействие, информационная среда.

Keywords: social capital, charitable foundation, socially oriented activity, non-profit organization, partnership, interaction, information environment.

Аннотация. Цель статьи – раскрыть представления о возможностях формирования социального капитала некоммерческой общественной организации. Показано, что в основе формирования социального капитала лежат способности к созданию структурированной общности, готовой к достижению общей цели. Сделан анализ факторов, позволяющих социальному капиталу стать ресурсом повышения эффективности деятельности некоммерческой организации, что предполагает также создание неформального партнерского взаимодействия, которое не только значительно расширяет возможности благотворительной деятельности, но и повышает уровень доверия людей к третьему сектору. Представлены результаты анализа социального капитала Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни» (г. Москва). Сделан вывод о том, что социальный капитал влияет на уровень применения практик социального партнерства в реализации благотворительных программ, социально-образовательных проектов и обучающих семинаров для сотрудников социальных учреждений и образовательных организаций. В деятельности фонда созданы сети социального взаимодействия в различных регионах Российской Федерации.

Abstract. The purpose of the article is to reveal the vision about the possibilities of forming the social capital of a non-profit public organization. It is shown that the formation of social capital is based on the ability to create a structured community, ready to achieve a common goal. An analysis is made of the factors that allow social capital to become a resource for improving the efficiency of a non-profit organization, which also involves the creation of informal partnerships, which not only significantly expands the possibilities of charitable activities, but also increases the level of people's trust in the third sector. The results of the analysis of the social capital of the Charitable Foundation for the Promotion of the Development of Socio-Cultural Initiatives and Guardianship "Way of Life" (Moscow) are presented. It is concluded that social capital affects the level of application of social partnership

practices in the implementation of charitable programs, social and educational projects and training seminars for employees of social institutions and educational organizations. In the activities of the foundation, networks of social interaction have been created in various regions of the Russian Federation. The article was supported by the Moscow Mayor Grant Competition 2021; Project "On the steps of opportunities", application No. 2021-0490.

Введение. Социальный капитал некоммерческой общественной организации (далее – НКО) – вопрос, который широко рассматривается в последнее десятилетие в научной литературе (Дж. Коулман [6], Дж. Истон [13], И.В. Мерсиянова, Л.И. Якобсон [8], А.Т. Коньков [5] и др.). Исследователи выделяют ряд наиболее характерных черт этого понятия [2;12] – в том числе в применении к такой сложной сфере, как «третий сектор» общественного развития [4;11]. Среди этих черт, в контексте реализации социально ориентированных проектов Благотворительного фонда «Образ жизни» (<https://obrazfund.ru/>), на основе анализа деятельности которого построена данная статья, наиболее актуальны следующие:

1. Целеполагание как основной принцип деятельности и выбора инструментов, форматов, партнерских связей. Социальный капитал может быть сформирован НКО только в том случае, если все предпринятые шаги, все создаваемые связи, все используемые инструменты деятельности направлены на достижение основных задач, которые, в свою очередь, формируют миссию организации.

2. Осознанность процесса формирования социального капитала НКО. Поскольку в основе формирования социального капитала лежат способности людей к созданию структурированной общности, готовой к достижению общей цели (команды/коллектива/рабочей группы и пр.), каждый член этой общности должен глубоко понимать миссию деятельности, быть включенным в этапы ее достижения и владеть механизмами реализации (компетенциями, знаниями, уровнем профессионального развития в той или иной области). Интериоризация ценностей деятельности тесно связана с осознанием определенных преимуществ создания социального капитала организации.

3. Динамичность социально ориентированной информационной среды. Деятельность НКО должна широко освещаться, все информационные поводы необходимо переводить в статус социально значимых событий. Только так социальный капитал может быть превращен в ресурс создания неформального партнерского взаимодействия, которое не только значительно расширяет возможности благотворительной деятельности,

но и повышает уровень доверия людей к третьему сектору, его влиянию на качество жизни каждого члена и состояние гражданского общества, в целом.

НКО обладают большими ресурсами в области неформальных коммуникаций, реализации различных социальных практик в сотрудничестве с социально ответственным бизнесом, кооперации со СМИ. Все это, в совокупности, позволяет создавать гибкую и динамичную информационную среду, откликающуюся на самые острые актуальные запросы общества, дающую достаточно объективную информацию о событии или факте, полученную от не ангажированных стейкхолдеров.

4. Многогранность и одновременно системность деятельности. НКО выступают посредниками между государственными властными структурами и так называемым «социальным пространством», в которое включены представители социально ориентированной общественности, бизнес, профессиональные сообщества (например, в сфере поддержки людей с инвалидностью, зоозащиты, паллиативному помощи и др.), волонтерские группы. Во многом такая деятельность обеспечивает интеграцию и просвещение общества, а также, что особенно важно, снятие социальной напряженности. Очевидно, что широта социального пространства и его составляющих диктует НКО многогранность направлений, видов, форматов – в т.ч. временных – деятельности. Это могут быть разовые акции, региональные и локальные фестивали, спортивные благотворительные мероприятия, но наиболее эффективным представляется системная благотворительность, направленная на просвещение и даже воспитание общества, профилактику социальных проблем, поддержку собственных усилий людей в их преодолении. Системная благотворительность помогает снять сопутствующий этой деятельности эффект развития иждивенчества, потребительства, виктимного поведения. В этом случае основной задачей благотворителя является создание условий для профессионального, личностного и социального роста благополучателя, который должен самостоятельно прикладывать усилия для преодоления трудной ситуации/проблемы.

Системная благотворительность отказывается от интерпретации этого вида общественной работы как «способа раздачи благ нуждающимся» и видит свою сверхзадачу в позитивных изменениях и даже общем улучшении состояния общества.

К сожалению, приходится констатировать, что пока системная благотворительность не имеет широкого распространения в российском третьем секторе, доминирует адресная помощь, а социальная интеграция носит фрагментарный характер.

Материалы и методы исследования. В ходе исследования (ноябрь 2021 г. – июнь 2022 г.) экспертной группой, в которую вошли авторы статьи был проведен контент-анализ отчетных документов Благотворительного фонда «Образ жизни», его информационной среды, 14 интервью сотрудников, их тестирование, диагностика профессиональной эффективности с помощью оценочных шкал. Также анализировались отзывы благополучателей фонда и их партнеров о 1) выездных событийных мероприятиях; 2) инклюзивных фестивалях; 3) реализации социально-образовательных проектов; 4) аналитические записки и методические рекомендации, подготовленные сотрудниками фонда [1;3;9;10]. Проведено три среза контент-анализа информационной среды фонда (ноябрь – декабрь 2021 г.; март – апрель 2022 г., май – июнь 2022 г.), к анализу привлечено 112 информационных постов в социальных сетях, 24 публикации в СМИ – в том числе, в зарубежных, отражающих деятельность фонда в сфере проведения благотворительных партнерских мероприятий (благотворительные форумы). Проведен анализ динамики трафика сайта фонда, его контента и структуры.

Результаты исследования. Анализируя уровень формирования социального капитала в Благотворительном фонде «Образ жизни», можно заключить, что:

1. В настоящее время в этой организации есть ряд отчетливых признаков наличия целостного хорошо сформированного социального капитала, а именно:

- создана устойчивая система нематериальных ценностей [2];

- произошел отчетливый переход к современным методам организации труда, что позволяет усилить качество использования а) творческого потенциала сотрудников, б) форм социального партнерства, в) эффективных технологий и социального знания, в т.ч. в применении социо-когнитивного подхода к образованию взрослых [7];

- определен регламент признанных всеми сотрудниками норм, правил, убеждений, отношений понимания и доверия, сформированных в рамках деятельности фонда, способствующий более эффективной социальной работе;

- разработан признанный всеми сотрудниками Этический кодекс организации, который определяет ценности и пути конструктивных коммуникаций внутри коллектива, между коллективом и партнерами, между коллективом и благополучателями.

2. Данный фонд уже много лет успешно практикует социальное партнерство в реализации собственных благотворительных программ, социально-образовательных проектов и обучающих семинаров для сотрудников социальных учреждений и образовательных организаций. Таким образом, активно используются инструменты системной благотворительности, создаются сети социального взаимодействия – это касается представителей государственных структур, профессионалов социальной сферы, коллег из других НКО, волонтеров, местного сообщества из различных регионов Российской Федерации.

3. Уровень успешности в формировании социального капитала отражается в росте профессиональных компетенций сотрудников фонда, что, в частности, предполагает применение современных подходов к организации социально значимых мероприятий и их PR стратегий, информационному обеспечению. Анализ информационной среды фонда позволяет выявить активное применение таких эффективных инструментов, как медиарилейшнз, модель «социального медиамаркетинга», ambient media, циклическое построение базовых мероприятий, транслирующих обществу ценности фонда. Оценка динамики развития фонда определяет значительное повышение качества маркетинга и уровня узнаваемости фонда в третьем секторе нашей страны.

4. Осознанность (важная характерологическая черта социального капитала) сотрудников проявляется в:

- высоким уровне оптимизации деятельности всех сотрудников фонда (оценка осуществлялась по критериям «регламентация», «адекватность самооценки», «включенность», «взаимозаменяемость», «содержательность рабочего времени»). Так, в фонде всеми сотрудниками применяется разработанный регламент, ведется отчетность по всем мероприятиям/программам/проектам,

организуются семинары для представления ключевых результатов по основным программам, проектам, мероприятиям, составляются аналитические документы, которые находятся в открытом доступе для всех сотрудников отчетных документов применяется всеми сотрудниками фонда, что подтверждает срез собранных документов; повышении качества и содержательности контента социальных сетей и сайта фонда, которые освещают трансляцию миссии и уровень

решения задач фонда через изложение сущности мероприятий и проектов, см. таблицу 1.

– готовности (экспертиза подтверждает наличие этого качества у 100% сотрудников фонда) к обучению и самообразованию, получению консультаций специалистов, вовлеченности в организацию мероприятий, имеющих как акционный, так и комплексный характер (фестиваль, форум и пр.).

Таблица 1 – Оценка уровня информационного обеспечения социально-культурных проектов Благотворительного фонда «Образ жизни» по выделенным критериям (обобщение срезов ноябрь – декабрь 2021 г.; март – апрель 2022 г., май – июнь 2022 г.)

Критерии	Качество и содержательная наполненность трансляции миссии фонда в социальных сетях и на сайте	Прирост аудитории, интерес аудитории к проектам фонда, возникший вследствие подключения к информационному полю фонда	Регулярность и активность освещения деятельности фонда, его ценностей и взаимодействия с партнерами	Системность оценки социального эффекта информационного обеспечения деятельности фонда; анализ влияния публикаций на прирост целевых аудиторий и др.
Оценка в % (по сравнению со 100%)	100%	92%	100%	75%

Заключение. Таким образом, можно аргументированно утверждать о том, что в Благотворительном фонде «Образ жизни» 1) сформирован устойчивый, осознанный, многокомпонентный, отвечающий миссии фонда социальный капитал; 2) команда фонда владеет его ресурсами и способна его использовать для развития системной благотворительности в России.

Важным эффектом наличия социального капитала фонда является рост компетенций в такой сфере, как профессиональное управление социально значимым мероприятием, позволяет успешно расширять социальное партнерство, углублять командообразующий опыт организации.

Благотворительным фондом «Образ жизни» хорошо освоен и применяется важный для НКО принцип масштабирования и тиражирования, когда на начальном этапе социально ориентированного проекта создается импульс, обеспечивающий трансляцию цели проекта – привлекаются целевые аудитории, мотивируются участники, на следующем этапе происходит освоение ценностей фонда и осознание его миссии, создается круг партнеров, обладающих требуемым уровнем квалификации и разделяющих ценности фонда; а затем происходит развитие проекта в самостоятельной деятельности участников и партнеров

(концентрические волны системной благотворительности).

В целом, проведение всех социально значимых мероприятий Благотворительного фонда «Образ жизни» направлено на расширение партнерских связей, повышение компетентности сотрудников, трансляцию миссии фонда и просвещение общества, поддержку идей системной благотворительности. Среди постоянных социальных партнеров Благотворительного фонда «Образ жизни» можно назвать Совет при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере (и его региональные отделения в Калужской, Московской, Нижегородской и Самарской областях), Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (РОССОТРУДНИЧЕСТВО), министерства и департаменты социальной защиты населения в 8 регионах России, ведущие педагогические университеты, 55 образовательных организаций в 14 регионах нашей страны, 97 социальных учреждений из 36 регионов России; благотворительные фонды «Свет», «Абсолют», Фонд Владимира Потанина и другие известные НКО. Все это также подтверждает главный вывод исследования – фонд обладает значительным, хорошо

структурированным социальным капиталом, что позволяет ему осуществлять сложную системную благотворительную деятельность, обладающую

ощутимым социальным эффектом для самых разных групп благополучателей.

Литература:

1. Береговая Е.Б., Михайлина Е.В., Стукалова О.В. Эффект занятий искусством в социальных учреждениях: социализация воспитанников и профилактика профессионального выгорания педагогов / Е.Б. Береговая, Е.В. Михайлина, О.В. Стукалова // Казанский педагогический журнал. – 2021. - № 1. – С. 235-241.
2. Бурдьё П. Формы капитала / П. Бурдьё // Западная экономическая социология. - РОССПЭН, 2004.
3. Жгенти И.В. Дистанционное обучение в сфере дополнительного профессионального образования: проблемы и перспективы / И.В. Жгенти // Гуманитарное пространство. - 2022. – Т. 11. - № 1. – С. 45-55.
4. Калужнова Н.Я. Социальный капитал как ресурс региональной конкурентоспособности: понятие, формы, экономические оценки / Н.Я. Калужнова. - Иркутск, 2006.
5. Коньков А.Т. Социальный капитал и экономическое взаимодействие / А.Т. Коньков. - М.: Изд-во РУДН, 2006.
6. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий / Дж. Коулман // Общественные науки и современность. - 2001. - № 3.
7. Левина Е.Ю., Никулин С.Г. Социокогнитивный подход в концепции образования взрослых / Е.Ю. Левина, С.Г. Никулин //

- Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. - № 4 (36). – С. 106-112.
8. Мерсиянова И.В., Якобсон Л.И. Негосударственные некоммерческие организации: институциональная среда и эффективность деятельности / И.В. Мерсиянова, Л.И. Якобсон // Гос. ун-т; Высшая школа экономики. - М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007.
9. Методические рекомендации по развитию навыков успешной социализации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, средствами искусства. – М.: БФ «Образ жизни», БФ «Абсолют помощь», 2021.
10. Профлаб – обмен опытом и перспективы развития. Методические рекомендации. Рабочие тетради; под общей редакцией Е.Б. Береговой. – М.: Педагогическое общество России, 2018.
11. Соколова С.В., Соколов Б.И. Формирование и использование целевого капитала некоммерческой организации / С.В. Соколова, Б.И. Соколов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 5. Экономика. - 2009. - Вып. 1.
12. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Ф. Фукуяма; пер. с англ. - М.: АСТ; Ермак, 2004.
13. Araujo L., Easton G. A Relation Resource Perspective on Social Capital // Corporate Social Capital and Liability / ed. By R.Th. A.J. Lendeers, S.M. Gabbay. - USA: Kluwer Academic Publishers, 1999.

References:

1. Beregovaya E.B., Mikhailina E.V., Stukalova O.V. The effect of art classes at social institutions: students' socialization and the prevention of teachers' professional burnout / E.B. Coastal, E.V. Mikhailina, O.V. Stukalova // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 1. - S. 235-241.
2. Bourdieu P. Forms of capital / P. Bourdieu // Western economic sociology. - ROSSPEN, 2004.
3. Zhgenti I.V. Distance learning in the field of additional professional education: problems and perspectives / I.V. Zhgenti // Humanitarian space. - 2022. - Т. 11. - № 1. - S. 45-55.
4. Kalyuzhnova N.Ya. Social capital as a resource of regional competitiveness: concept, forms, economic assessments / N.Ya. Kalyuzhnova. - Irkutsk, 2006.
5. Konkov A.T. Social capital and economic interaction / A.T. Konkov. - M.: Publishing house of RUDN University, 2006.
6. Coleman J. Social and human capital / J. Coleman // Social sciences and modernity. - 2001. - № 3.
7. Levina E.Yu., Nikulin S.G. Socio-cognitive approach in the concept of adult education / E.Yu. Levina, S.G. Nikulin // Professional education in Russia and abroad. - 2019. - № 4 (36). - S. 106-112.

8. Mersyanova I.V., Yakobson L.I. Non-governmental non-profit organizations: institutional environment and performance efficiency / I.V. Mersyanova, L.I. Jacobson // State. un-ty; High School of Economics. - M.: Ed. GU HSE house, 2007.
9. Guidelines for the development of skills for the successful socialization of children in difficult life situations, by means of art. - M.: Charity Fund "Lifestyle", Charity Foundation "Absolute Help", 2021.
10. Profclub - exchange of experience and perspectives of development. Guidelines. Workbooks; under the general editorship of E.B. Coastal. - M: Pedagogical Society of Russia, 2018.
11. Sokolova C.V., Sokolov B.I. Formation and use of target capital of a non-profit organization / S.V. Sokolova, B.I. Sokolov // Bulletin of St. Petersburg University. Ser. 5. Economy. - 2009. - Issue. one.
12. Fukuyama F. Trust: social virtues and the path to prosperity / F. Fukuyama; trans. from English. - M.: ACT; Ermak, 2004.
13. Araujo L., Easton G. A Relation Resource Perspective on Social Capital // Corporate Social Capital and Liability / ed. By R.Th. A.J. Landeers, S.M. Gabbay. - USA: Kluwer Academic Publishers, 1999.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы)

Сведения об авторах:

Береговая Елена Борисовна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, директор Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», член Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере, e-mail: bereg444@mail.ru

Жгенти Инга Вахтанговна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, заместитель директора Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», e-mail: i.zhgenti@obrazfund.ru

Стукалова Ольга Владимовна (г. Москва, Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», заместитель директора Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни» по образовательным программам, e-mail: stukalova@obrazfund.ru



УДК 377.018.48

Кадровая политика в сфере комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов: состояние вопроса

Personnel policy in the field of comprehensive rehabilitation and habilitation of disabled people and children with disabilities: status of the issue

Владими́рова О.Н., ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов» Минтруда России, vladox1204@yandex.ru

Логинова Е.Т., ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов» Минтруда России, etloginova@list.ru

Матвеева М.В., ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов» Минтруда России, matveeva.mv@spbiuvek.ru

Чистякова Н.П., ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов» Минтруда России, npch74@mail.ru

Vladimirova O., FGBU DPO "St. Petersburg Institute for Advanced Training of Expert Doctors" of the Ministry of Labor of Russia, vladox1204@yandex.ru

Loginova E., FGBU DPO "St. Petersburg Institute for Advanced Training of Expert Doctors" of the Ministry of Labor of Russia, etloginova@list.ru

Matveeva M., FGBU DPO "St. Petersburg Institute for Advanced Training of Medical Experts" of the Ministry of Labor of Russia, matveeva.mv@spbiuvek.ru

Chistyakova N., FGBU DPO "St. Petersburg Institute for the Improvement of Doctors-Experts" of the Ministry of Labor of Russia, npch74@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.035

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания №149-00004-22-020 от 29.12.2021 г.

Ключевые слова: комплексная реабилитация или абилитация инвалидов и детей-инвалидов, профессиональные стандарты, федеральные государственные образовательные стандарты, подготовка кадров, дополнительное профессиональное образование, индивидуальная программа реабилитации или абилитации.

Keywords: comprehensive rehabilitation or habilitation of disabled people and children with disabilities, professional standards, federal state educational standards, personnel training, additional professional education, individual program of rehabilitation or habilitation.

Аннотация. Статья посвящена актуальной и социально значимой в настоящее время тематике – кадровой политике в сфере комплексной реабилитации и абилитации инвалидов. Для определения состояния данного вопроса в статье представлен обзор современных подходов и тенденций развития системы комплексной реабилитации и абилитации в Российской Федерации. Междисциплинарный системный обзор документов и методических разработок позволяет оценить современное состояние вопроса организации кадровой политики в сфере комплексной реабилитации (абилитации) инвалидов и детей-инвалидов в Российской Федерации. Раскрываются причины взрослой инвалидности в сравнении с причинами детской инвалидности. Проводится анализ мероприятий, рекомендуемых в индивидуальных программах реабилитации или абилитации инвалида (ребенка-инвалида) с точки зрения нуждаемости в мероприятиях по медицинской, социальной и психолого-педагогической реабилитации (абилитации) у взрослых и детей. Анализируются нормативно-правовые акты федерального и регионального уровней по вопросам подготовки кадров. Авторы статьи обращают внимание на то, что в настоящее время разработаны и введены в действие положения внутриведомственных нормативно-правовых актов, организационно-методические подходы и финансово-экономические механизмы, но при этом отсутствует единый методологический подход к кадровой политике в сфере комплексной реабилитации и абилитации. Данный вывод позволил определить основные кадровые

проблемы, с которыми сталкиваются учреждения, реализующие реабилитационные или абилитационные услуги. Сравнительный анализ федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов по должностям и профессиям ключевых специалистов системы комплексной реабилитации или абилитации позволил сформулировать основные положения Концепции подготовки кадров для системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов в РФ с учетом ее межведомственного и междисциплинарного характера; провести ревизию и модернизацию профессиональных стандартов; разработать модели компетенций специалистов, основанные на современных принципах; совершенствовать технологии и методики подготовки кадров, учитывающих формирование профессиональных («жестких») и мировоззренческих («мягких») компетенций; разработать механизмы привлечения и стимулирования персонала.

Abstract. The article is devoted to the currently up-to-date and socially significant topic - personnel policy in the field of comprehensive rehabilitation and habilitation of disabled people. To determine the state of this issue, the article presents an overview of modern approaches and trends in the development of the system of complex rehabilitation and habilitation in the Russian Federation. An interdisciplinary systematic review of documents and methodological developments allows us to assess the current state of the issue of organizing personnel policy in the field of comprehensive rehabilitation (habilitation) of people with disabilities and children with disabilities in the Russian Federation. The causes of adult disability are revealed in comparison with the causes of childhood disability. The analysis of measures recommended in individual programs for the rehabilitation or habilitation of a disabled person (disabled child) is carried out in terms of the need for measures for medical, social and psychological-pedagogical rehabilitation (habilitation) in adults and children. The normative-legal acts of the federal and regional levels on the issues of personnel training are analyzed. The authors of the article attract readers' attention to the fact that at present the provisions of intradepartmental legal acts, organizational and methodological approaches and financial and economic mechanisms have been developed and put into effect, but there is no single methodological approach to personnel policy in the field of complex rehabilitation and habilitation. This conclusion made it possible to identify the main personnel problems faced by institutions that provide rehabilitation or habilitation services. A comparative analysis of federal state educational standards and professional standards for positions and professions of key specialists in the complex rehabilitation or habilitation system made it possible to formulate the main provisions of the Concept for training personnel for the system of comprehensive rehabilitation and habilitation of disabled people in the Russian Federation, taking into account its interdepartmental and interdisciplinary nature; to revise and modernize professional standards; develop models of specialists' competencies based on modern principles; to enhance technologies and methods of personnel training, taking into account the formation of professional ("hard") and ideological ("soft") competencies; develop mechanisms for attracting and stimulating personnel.

Введение. Вопросы кадровой политики в сфере комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов являются в настоящее время актуальными и социально значимыми для Российской Федерации (далее – РФ). Для определения состояния данного вопроса нами были проработаны вопросы причин детской и взрослой инвалидности, определено количество различных реабилитационных учреждений и выявлена потребность в специалистах разного уровня.

Материалы и методы исследования. Основным материалом исследования послужили статистические данные, представленные в открытой информационной сети Интернет; утверждённые и действующие нормативно-правовые акты федерального уровня, а также материалы опроса пилотных субъектов РФ (Свердловской и Тюменской областей) по вопросам реализации кадровой политики в системе комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов. Методами исследования выступили: метод анализа (выделение и изучение профессиональных компетенций отдельных специалистов системы

комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов); системный подход (рассмотрение комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов как системы); метод дедукции (переход анализа общих требований федеральных государственных образовательных стандартов к частным); метод индукции (формирование выводов о системе комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов на основе изучения частных признаков); метод классификации (группировка специалистов, участвующих в процессе комплексной реабилитации по определённым признакам); метод абстрагирования (изучение конкретных должностных обязанностей специалиста без учёта его личностных характеристик).

Результаты исследования. Так по состоянию на 1 августа 2021 г. в Российской Федерации насчитывается около 11,5 млн. граждан с инвалидностью (7,9% от общей численности населения страны). Из них – 721,8 тысяч (2,3% от общей численности детского населения) – дети-инвалиды [1].

Основными причинами инвалидности взрослого населения являются: болезни системы кровообращения (37,8% в структуре взрослой инвалидности или 3,6% от всего взрослого населения РФ); злокачественные новообразования (12,6% и 1,2%, соответственно), психические расстройства и расстройства поведения (8,7% и 0,8%, соответственно), болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани (8,0% и 0,8%, соответственно).

В то же время, основными причинами детской инвалидности являются: психические расстройства и расстройства поведения (26,0% в структуре детской инвалидности или 0,6% всего детского населения РФ), болезни нервной системы (22,8% и 0,5%, соответственно), врожденные аномалии, деформации и

хромосомные нарушения (15,9% и 0,4%, соответственно).

Реабилитация и абилитация инвалидов (детей-инвалидов) по основным ее направлениям осуществляется в соответствии с положениями статьи 9 Федерального закона №181-ФЗ от 24.11.1995 г. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [2].

Основным инструментом межведомственного взаимодействия, содержащим все основные направления реабилитации (абилитации), является индивидуальная программа реабилитации или абилитации инвалидов (детей-инвалидов), разрабатываемая федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы (далее – ИПРА) [3]. Анализ мероприятий приведен в таблице 1.

Таблица 1. – Анализ мероприятий по реабилитации или абилитации, содержащихся в ИПРА

№ п/п	Наименование мероприятия	Нуждаемость в проведении реабилитационных мероприятий в %	
		Инвалиды взрослого возраста	Дети- инвалиды
1.	Медицинская реабилитация или абилитация	99,8%	99,8%
2.	Социальная реабилитация или абилитация	96,1%	97,8%
3.	Профессиональная реабилитация или абилитация	44,6%	-
4.	Психолого-педагогическая реабилитация или абилитация	-	62,3%
5.	Реабилитация или абилитация методами адаптивной физической культуры и спорта	8,7%	18,4%
6.	Обеспечение техническими средствами реабилитации	38,6%	24,8%

Анализ основных мероприятий, содержащихся в ИПРА за период 2014–2020 гг., показал высокую степень нуждаемости в мероприятиях по медицинской и социальной реабилитации (абилитации) как у взрослых, так и у детей. Не менее значимым является показатель обеспечения инвалидов и детей-инвалидов техническими средствами реабилитации (38,6% и 24,8%, соответственно). Следует отметить и высокий показатель нуждаемости инвалидов и детей-инвалидов в реабилитации (абилитации) методами адаптивной физической культуры и спорта (8,7% и 18,4% соответственно) [2].

Особенностями реабилитации взрослых инвалидов является высокий процент нуждаемости в мероприятиях по профессиональной реабилитации (44,6%), в том числе, в получении услуг по профессиональной ориентации, профессиональному обучению и последующем трудоустройстве в силу невозможности или ограничения исполнения прежних трудовых обязанностей.

Напротив, у детей-инвалидов отмечается высокая нуждаемость в мероприятиях по психолого-педагогической реабилитации (более

62,0%), что обусловлено особенностями обучения детей с особыми потребностями.

Следует отметить, что реализация услуг в системе комплексной реабилитации (абилитации) осуществляется учреждениями, подведомственными различным федеральным органам исполнительной власти (министерство здравоохранения, образования, труда и социальной защиты, культуры, спорта и др.).

По данным, полученным из субъектов Российской Федерации, на основании положений приказа Минтруда России от 23 апреля 2018 г. № 275 «Об утверждении примерных положений о многопрофильных реабилитационных центрах для инвалидов и детей-инвалидов, а также примерных перечней оборудования, необходимого для предоставления услуг по социальной и профессиональной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов» [4], в субъектах РФ функционирует свыше 870 многопрофильных реабилитационных центров различного уровня, из которых большая часть относится к сферам социальной защиты (62,3%) и образования (18,3%) [1]. По данным от 2021 года, в процессе реализации услуг по комплексной

реабилитации (абилитации) инвалидов и детей-инвалидов принимали участие более 38 тыс. организаций, подведомственных разным федеральным органам исполнительной власти [1].

В то же время, доля взрослых инвалидов, охваченных реабилитационными услугами, к 2020 году составила 71,0% (от всех инвалидов старше 18 лет), детей-инвалидов – 73,0%, что, в свою очередь, представляется явно недостаточным [1].

Следует отметить, что организация реабилитационных услуг зачастую базируется на основе положений внутриведомственных нормативно-правовых актов, организационно-методических подходов и финансово-экономических механизмов без единого методологического подхода.

Таким образом, до настоящего времени остается недостаточно проработанным целый ряд вопросов, включающий законодательное и нормативно-правовое регулирование процесса реабилитации (абилитации), практико-ориентированные механизмы межведомственного взаимодействия между всеми участниками реабилитационного процесса, а также вопросы подготовки специалистов для реализации услуг в данной сфере.

Следует отметить, что для оказания качественных услуг в сфере комплексной реабилитации или абилитации инвалидам и детям-инвалидам в первую очередь необходимы высококвалифицированные кадры с мультидисциплинарной подготовкой.

Однако, именно вопросы подготовки кадров недостаточно полно проработаны, особенно в части профессиональных компетенций, наличия

(отсутствия) профессиональных стандартов специалистов, реализующих данные услуги; не проработан механизм подготовки специалистов для оказания услуг по комплексной реабилитации (абилитации). Между тем, решение данных вопросов является ключевым для формирования реабилитационной среды.

В ходе анализа нормативно-правовых документов федерального и регионального уровней по вопросам подготовки кадров, их сравнительного анализа с последующей интерпретацией и обобщением полученных данных было выявлено, что в процессе оказания реабилитационных услуг наиболее часто участвуют следующие «обязательные» специалисты:

- специалист по социальной работе;
- специалист по социальной реабилитации (специалист по реабилитационной работе в социальной сфере);
- педагог-психолог;
- психолог/медицинский психолог;
- дефектолог (логопед, олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог);
- социальный педагог;
- специалист по адаптивной физической культуре и спорту (инструктор-методист по адаптивной физкультуре и адаптивному спорту) [5].

На основании проведенного анкетирования пилотных регионов (Тюменская и Свердловская области) выявлено следующее процентное соотношение специалистов, участвующих в процессе оказания реабилитационных услуг [6]. Результаты соотношения специалистов представлены на рисунке 1.

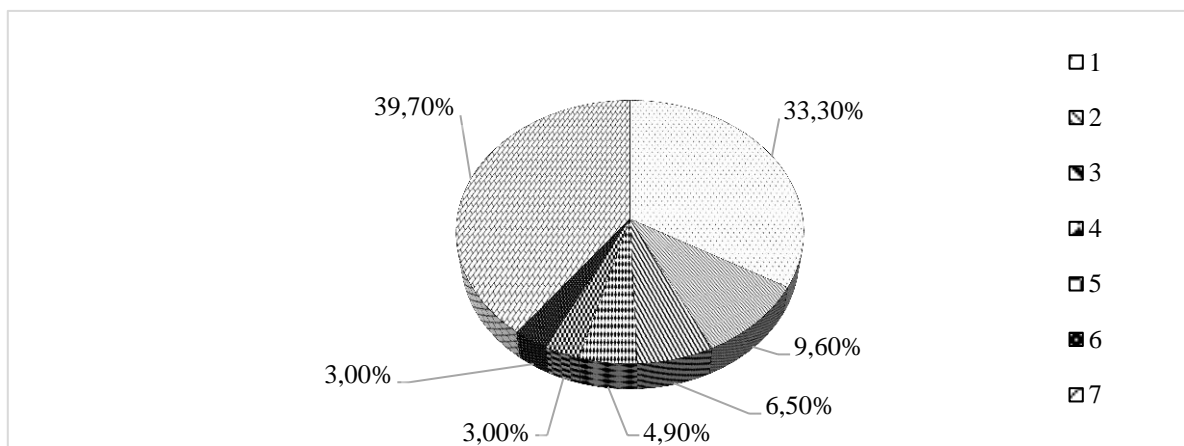


Рисунок 1. – Соотношение специалистов, участвующих в процессе реабилитации (абилитации)

1. Специалист по социальной работе. 2. Специалист по социальной реабилитации. 3. Педагог-психолог. 4. Дефектолог (сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог, логопед). 5. Социальный педагог. 6. Специалист по АФК. 7. Иное.

Как видно из рисунка, в процессе оказания реабилитационных услуг наиболее востребованы специалисты по социальной работе (33,3% от всех специалистов), на втором и третьем месте – педагоги-психологи и социальные педагоги (9,6% и 6,5% соответственно). Следует отметить ничтожно малое количество специалистов-дефектологов, специалистов по социальной работе и специалистов по адаптивной физической культуре и спорту (АФК) и большое количество иных специалистов, не входящих в структуру профессионального стандарта.

На основании полученных данных были проанализированы федеральные государственные образовательные стандарты (уровня среднего профессионального и высшего образования), а также профессиональные стандарты для данных специальностей [7].

Выявлено, что в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования отсутствуют четко прописанные профессиональные компетенции для следующих специальностей: специалиста по социальной работе и специалиста по социальной реабилитации (или специалиста по реабилитационной работе в социальной сфере).

На наш взгляд, необходимо внесение уточнений в ту часть федеральных государственных образовательных стандартов, где указано, что «профессиональные компетенции определяются организацией самостоятельно на основе профессиональных стандартов, в соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии)».

Также было выявлено, что профессиональные стандарты для таких специальностей, как «олигофренопедагог», «логопед», «сурдопедагог» и «тифлопедагог» отсутствуют; профессиональный стандарт для социального педагога представлен частично и охватывает только сферу образования [8].

Обращает на себя внимание и то, что в профессиональных стандартах специалиста по социальной работе и специалиста по реабилитационной работе в социальной сфере отмечается не полное соответствие трудовых функций специалиста и оказываемых услуг по социальной реабилитации.

Так, первичная и повторная социально-бытовая и социально-средовая диагностика, согласно стандартам, может проводиться только специалистом по социальной работе. Однако в профессиональном стандарте специалиста по

реабилитационной работе в социальной сфере, утвержденном приказом Минтруда России № 352 от 18 июня 2020 г., проведение данных видов диагностики также входит в трудовые функции [9].

Следует также отметить, что в федеральных государственных образовательных стандартах специалиста по социальной работе нет четкого разграничения методов проведения первичной и повторной социально-бытовой диагностики у детей и взрослых, что, в значительной степени, затрудняет оказание данного вида услуги специалистом реабилитационного учреждения.

Обращает на себя внимание и то, что в федеральном государственном образовательном стандарте специалиста по социальной работе используется понятие «тяжелой жизненной ситуации», что требует разъяснения и коррекции с учетом Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ (в ред. от 28.06.2021) [2].

Федеральные государственные образовательные стандарты четко не разграничивают компетенции специалистов и направления их деятельности. К примеру, специалист по социальной работе может быть как членом мультидисциплинарной реабилитационной команды, так и быть эрготерапевтом (профессиональный стандарт данного специалиста отсутствует), а может и подключаться к получателю услуг на этапе оказания помощи в быту, тогда компетенции разнятся.

Профессиональные компетенции медицинского психолога, психолога и педагога-психолога, согласно профессиональному стандарту, не предусматривают работу с детьми, имеющими патологию речи, слуха и зрения. Также данный стандарт не предусматривает и проведение диагностических мероприятий данными специалистами.

Содержание услуги специалиста по АФК не соответствует профессиональной компетенции специалиста, к примеру: «содержание услуги – разработка плана занятий для поддержания и коррекции: функции сознания и ориентированности, в том числе ориентированности по отношению к себе и другим; интеллектуальных функций (улучшение памяти, внимания)».

Краткий анализ соответствия государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов представлен в таблице 2:

Таблица 2. – Анализ федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов

Должность	Наличие ФГОС*	Наличие профстандарта	Содержательный анализ
Специалист по социальной работе	+	+	Нет соответствия между ФГОС СПО/ВО** и профессиональными стандартами в части профессиональных компетенций. Профессиональные компетенции определяются организацией самостоятельно
Специалист по социальной реабилитации (специалист по реабилитационной работе в социальной сфере)	-	+	Отсутствуют профессиональные компетенции по работе данного специалиста с лицами, имеющими речевые и сенсорные нарушения
Педагог-психолог	+	+	Ввиду отсутствия профессиональных стандартов по данным должностям нет четкого понимания, какими профессиональными компетенциями должны обладать данные специалисты
Дефектолог (логопед, олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог)	+	-	Профессиональные компетенции в профессиональном стандарте представлены частично и касаются только сферы образования
Социальный педагог	+	+	Имеются противоречия в содержательной части ФГОС и профессиональных стандартов, нет единообразных подходов к определению видов профессиональной деятельности данного специалиста
Специалист по адаптивной физической культуре и спорту (инструктор-методист по АФК и адаптивному спорту)	+	+	

*ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт

**СПО/ВО – среднее профессиональное образование/ высшее образование

Заключение. По результатам анализа изложенных данных необходимо обратить внимание на следующие факты:

1. На основании приказов Министерства науки и высшего образования РФ, утверждающих ФГОС высшего образования, профессиональные компетенции будущих специалистов (психологов, социальных работников, дефектологов и др. специалистов) определяются организацией, реализующей эти стандарты, на основе профессиональных стандартов и соответствующей профессиональной деятельности выпускников (при наличии).

Необходимо обратить внимание, что по части анализируемых нами специалистов, таких как логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог, профессиональные стандарты отсутствуют, в результате чего образовательное организации ориентируются только на квалификационные требования.

2. Более детальной проработки требует вопрос разработки образовательных программ для расширения компетенции специалистов, оказывающих услуги по комплексной социальной

реабилитации (абилитации) инвалидов и детей-инвалидов, в частности, по вопросам технических средств реабилитации, ассистивных технологий, специальных методов обучения (рельефно-точечный шрифт Брайля, русский жестовый язык, тактильный алфавит и т.д.); по вопросам о нормативно-правовом регулировании порядка предоставления услуг по социально-педагогической реабилитации и абилитации и т.д.

Таким образом, представляется целесообразным совершенствование системы подготовки кадров реабилитационных учреждений. В процессе организации дополнительного профессионального обучения по программам повышения квалификации или профессиональной подготовки специалистов для комплексной реабилитации и абилитации необходимо учитывать, что подготовка должна осуществляться:

– как многоуровневое системообразующее профессиональное образование, обеспечивающее готовность к личностно-профессиональному становлению специалиста с опорой на нормативно-правовую базу;

– как многоуровневая подготовка, формирующая профессиональную и мировоззренческую компетентность специалиста;

– с моделированием системы подготовки, включающей концептуальную, научно-методическую и технологическую составляющие;

– с разработкой организационно-методического обеспечения профессионального обучения специалистов и создания единой методологической базы [10].

Учет всех вышеперечисленных условий позволит разработать основные положения Концепции подготовки кадров для системы

комплексной реабилитации и абилитации инвалидов в РФ с учетом ее межведомственного и междисциплинарного характера; провести ревизию и модернизацию профессиональных стандартов; разработать модели компетенций специалистов, основанных на современных принципах; совершенствовать технологии и методики подготовки кадров, учитывающих формирование профессиональных («жестких») и мировоззренческих («мягких») компетенций; разработать механизмы привлечения и стимулирования персонала.

Литература:

1. Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2021 г. № 3711-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/44239/>

2. Федеральный закон "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" от 24.11.1995 N 181-ФЗ (в ред. от 28.06.2021) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/

3. Приказ Минтруда России от 13.06.2017 N 486н (ред. от 15.12.2020) "Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм" (Зарегистрировано в Минюсте России 31.07.2017 N 47579) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221759/

4. Приказ Минтруда России №275 от 23 апреля 2018 г. «Об утверждении примерных положений о многопрофильных реабилитационных центрах для инвалидов и детей-инвалидов, а также примерных перечней оборудования, необходимого для предоставления услуг по социальной и профессиональной реабилитации и абилитации инвалидов и детей инвалидов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1291>

5. Старобина Е.М., Гордиевская Е.О. Об исследовании потребностей в повышении квалификации кадров в системе социального обслуживания населения в сфере комплексной реабилитации и абилитации / Е.М. Старобина, Е.О. Гордиевская, В.А. Чукардин, О.Н. Владимировна // Вестник Всероссийского общества специалистов по медико-социальной экспертизе, реабилитации и реабилитационной индустрии. - 2020. - № 2. - С. 8-13.

6. Постановление Правительства Российской Федерации от 17 декабря 2021 г. № 2339 «О реализации Пилотного проекта по оказанию услуг по комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/all/138392/>

7. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>

8. Профессиональные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://profstandart.rosmintrud.ru/>

9. Приказ Минтруда России от 18.06.2020 N 352н "Об утверждении профессионального стандарта "Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере" (Зарегистрировано в Минюсте России 20.07.2020 N 59010) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358110/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdaddf518/

10. Логинова Е.Т., Матвеева М.В. Новые подходы к вопросу подготовки кадров для системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов / Е.Т. Логинова, М.В. Матвеева // Вестник Нижневартского государственного университета. - 2021. - № 4. – С. 27-36.

References:

1. The conception of development in the Russian Federation of a system of comprehensive rehabilitation and habilitation of persons with disabilities, including children with disabilities, for the period up to 2025, approved by order of the Government of the Russian Federation of December 18, 2021 No. 3711-r [Electronic resource]. – Access mode: <http://government.ru/docs/44239/>

2. Federal law "On the social protection of disabled people in the Russian Federation" dated November 24, 1995 N 181-FZ (as amended on June 28, 2021) [Electronic resource]. – Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/

3. Order of the Ministry of Labor of Russia of June 13, 2017 N 486n (as amended on December 15, 2020) "On

approval of the Procedure for the development and implementation of an individual rehabilitation or habilitation program for a disabled person, an individual rehabilitation or habilitation program for a disabled child, issued by federal state institutions of medical and social expertise, and their forms" (Registered in the Ministry of Justice of Russia on July 31, 2017 N 47579) [Electronic resource]. – Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221759/

4. Order of the Ministry of Labor of Russia No. 275 dated April 23, 2018 "On Approval of Model Regulations on Multidisciplinary Rehabilitation Centers for the Disabled and Disabled Children, as well as Sample Lists of Equipment Necessary for the Provision of Social and Vocational Rehabilitation and Habilitation Services for the Disabled and Children with Disabilities" [Electronic resource]. – Access mode: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1291>

5. Starobina E.M., Gordievskaya E.O. On the study of the needs for advanced training of personnel in the system of social services for the population in the field of complex rehabilitation and habilitation / E.M. Starobina, E.O. Gordievskaya, V.A. Chukardin, O.N. Vladimirova // Bulletin of the All-Russian Society of Specialists in

Medical and Social Expertise, Rehabilitation and the Rehabilitation Industry. - 2020. - № 2. - S. 8-13.

6. Decree of the Government of the Russian Federation of December 17, 2021 No. 2339 "On the implementation of the Pilot Project for the provision of services for the comprehensive rehabilitation and habilitation of disabled children" [Electronic resource]. – Access mode: <http://government.ru/docs/all/138392/>

7. Federal state educational standards [Electronic resource]. – Access mode: <https://fgos.ru/>

8. Professional standards [Electronic resource]. – Access mode: <https://profstandart.rosmintrud.ru/>

9. Order of the Ministry of Labor of Russia dated June 18, 2020 N 352n "On approval of the professional standard "Specialist in rehabilitation work in the social sphere" (Registered with the Ministry of Justice of Russia on July 20, 2020 N 59010) [Electronic resource]. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358110/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdadff518/

10. Loginova E.T., Matveeva M.V. New approaches to the issue of personnel training for the system of complex rehabilitation and habilitation of disabled people / E.T. Loginova, M.V. Matveeva // Bulletin of the Nizhnevartovsk State University. - 2021. - № 4. - S. 27-36.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы
(22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы)

Сведения об авторах:

Владимирова Оксана Николаевна (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор медицинских наук, ректор ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов» Минтруда России, e-mail: vladox1204@yandex.ru

Логинова Екатерина Тофиковна (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной и научной работе ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов» Минтруда России, e-mail: etloginova@list.ru

Матвеева Марина Викторовна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, начальник научного отдела ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов» Минтруда России, e-mail: matveeva.mv@sbiuvek.ru

Чистякова Наталья Петровна (г. Санкт-Петербург, Россия), научный сотрудник лаборатории по проблемам инвалидности ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов» Минтруда России, e-mail: nrch74@mail.ru



УДК 376

Практики приобщения к труду несовершеннолетних в социальных приютах для детей и подростков Республики Татарстан

Practices of introducing minors to work in social shelters for children and adolescents of the Republic of Tatarstan

Зарипова Э.А., Министерство труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан (г. Казань), elmira.zaripova@tatar.ru

Zaripova E., Ministry of Labour, Employment and Social Services of the Republic of Tatarstan (Kazan), elmira.zaripova@tatar.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.154.4.036

Ключевые слова: социально-педагогическая реабилитация, несовершеннолетний, социальный приют, гуманитарная парадигма.

Keywords: socio-pedagogical rehabilitation, minors, social shelter, humanitarian paradigm.

Аннотация. Актуальность. Область детского неблагополучия имеет широкие рамки. Достижение эффективной социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних зависит как от профессионализма работников социальных приютов для детей и подростков, так и от активного участия в этом процессе всех субъектов системы профилактики детской безнадзорности – органов и учреждений здравоохранения, образования, полиции, миграционной службы, культуры, спорта, опеки и попечительства. Цель статьи: раскрыть возможные пути социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних через практику приобщения к труду в социальных приютах.

Методологией исследования выступает гуманитарная парадигма социального образования, базирующаяся на свободном и духовном развитии личности, помощи и поддержке в саморазвитии и самосовершенствовании обучаемым на разных этапах социального становления. Базой исследования выступили социальные приюты для детей и подростков Республики Татарстан. В работе использованы теоретические (анализ передового отечественного и зарубежного опыта, сравнение методов и методик работы с несовершеннолетними, синтез полученных результатов) и эмпирические (анализ статистических данных форм, методов и результатов работы с несовершеннолетними в республике) методы исследования.

В результате проведенной работы были выявлены наиболее эффективные практики приобщения к труду как эффективной формы социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних, разработан алгоритм действий сотрудников приютов при поступлении несовершеннолетнего и дальнейшее его сопровождение. Установлено, что поэтапное выполнение индивидуальных и групповых программ социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних обеспечивает восстановление утраченных контактов с семьей и внутри семьи. В результате проводимой социально-реабилитационной работе более 90% воспитанников приютов выбывают с семейными формами жизнеустройства.

Abstract. Relevance. The sphere of child distress has a wide scope. The achievement of effective socio-pedagogical rehabilitation of minors depends both on the professionalism of employees of social shelters for children and adolescents, and on the active participation in this process of all subjects of the system of prevention of child neglect - health authorities and institutions, education, police, migration service, culture, sports, guardianship and guardianship. The purpose of the article is to reveal possible ways of socio-pedagogical rehabilitation of minors through the practice of initiation to work in social shelters.

The methodology of the research is the humanitarian paradigm of social education, based on the free and spiritual development of the individual, assistance and support in students' self-development and self-improvement at different stages of social formation. The research was based on social shelters for children and adolescents of the Republic of Tatarstan. The paper uses theoretical (analysis of advanced Russian and foreign experience, comparison of methods and techniques of work with minors, synthesis of the results obtained) and empirical (analysis of statistical data of forms, methods and results of work with minors in the republic) research methods.

As a result of the conducted work, the most effective practices of introduction to work as an effective form of socio-pedagogical rehabilitation of minors were identified, an algorithm of actions of employees of shelters when a minor is admitted and his further support was developed. It was established that the phased implementation of individual and group programs of socio-pedagogical rehabilitation of minors ensures the restoration of lost contacts with the family and within the family. As a result of the ongoing social rehabilitation work, more than 90% of the children of orphanages leave with family forms of life arrangement.

Введение. Детское и семейное неблагополучие – одна из острейших проблем современного общества, которая несмотря на принимаемые меры государственной поддержки, на создание множества общественных организаций, благотворительных фондов по работе с семьей и неблагополучным ребенком, остается пока нерешенной. Любая кризисная ситуация в обществе, как правило, вызывает негативный рост преступлений в детской среде, острое неблагополучие в семьях, которая часто отражается на детях, и к сожалению, те превентивные меры, принимаемые социальными, педагогическими службами не всегда способны купировать те или иные всплески детского и семейного неблагополучия. В данном контексте только системная работа всех органов власти, некоммерческих организаций, благотворителей способна минимизировать риски и обеспечить таким семьям и детям безболезненный выход из кризисных ситуаций. В Республике Татарстан работа с несовершеннолетними, оказавшимися в трудной жизненной ситуации строится по такому сценарию.

Методология. Для решения задач социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних использована гуманитарная парадигма, для исследовательского инструментария которой характерно использование системного подхода, необходимого для проектирования алгоритма социально-педагогической работы на основе имеющихся и вновь разрабатываемых содержательных и процессуальных характеристик социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних. С точки зрения технологий поддержки для несовершеннолетних гуманитарная парадигма дает основания для разработки нормативных моделей деятельности сотрудников социальных служб, а также для герменевтического понимания интерпретации и понимания исследуемых явлений. В рамках гуманистической парадигмы социально-педагогическую реабилитацию несовершеннолетних возможно рассматривать традиционными когнитивными и гуманистическими методами (метод создания диагностических ситуаций, групповые занятия и индивидуальное консультирование), которые в

данном контексте приобретают ярко выраженную специфику [1].

Гуманитарная парадигма в образовании, как одно из крупнейших направлений современной педагогики исследовалась и исследуется в разных направлениях: аксиологическое (ценностное) направление (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинский, Б.Г. Кузнецова, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, В.М. Розин, М.Н. Щедровицкий и др.), педагогика «духовности» (В.А. Сухомлинский Т.П. Днепров, И.А. Соловцова и др.), культурологическое направление (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, Н.Е. Щуркова и др.) [1-3]. Данные подходы определяют ценностный, смыслоориентированный, культурно организованный вид деятельности, лежащий в основе социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних. Вся система реабилитации, помимо ее основных смыслов – помощь, поддержка, индивидуальный подход к каждому, сопровождается ценностным смыслом в специфически организованном культурном образовательном пространстве.

Результаты и их обсуждение. Социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних в учреждениях социального обслуживания – комплексное явление. В Республике Татарстан уделяется огромное внимание для решения задач приобретения позитивного опыта общения и поведения несовершеннолетними, находящимися в социальных приютах. В социальные приюты попадают чаще всего два типа несовершеннолетних: с запущенным воспитанием, социально дезадаптированные, склонные к бродяжничеству, сироты и др. и несовершеннолетние, которые в результате генетического сбоя, рождения в неблагополучной семье попали в трудную жизненную ситуацию из-за неспособности к нормальной социальной адаптации [4].

В социально-педагогической реабилитации при работе с такими несовершеннолетними выделяется специфика: незавершенность личностного развития несовершеннолетних, нежелание или слабые потребности в собственной реабилитации, интенсивность эмоциональных переживаний личных проблем, недостаток внимания со стороны семьи или ее плохое материальное положение [5].

В 2021 году в 14 социальных приютах для детей и подростков находилось на обслуживании 1388 несовершеннолетних. В рамках социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних и предоставления социально-педагогических, и социально-трудовых услуг были реализованы и реализуются в настоящее время следующие практики социально-педагогической реабилитации, направленные на предпрофессиональную подготовку, профориентацию и приобщение к труду несовершеннолетних:

- обучение навыкам самообслуживания;
- обучение хозяйственно-бытовому труду;
- приобщение к труду через творческую деятельность;
- обучение в трудовых мастерских;
- профессиональная ориентация несовершеннолетних.

Особенностью социальной среды, в которой воспитываются несовершеннолетние до поступления в социальный приют, является полное или частичное отсутствие условий для полноценного развития ребенка, в том числе воспитательной работы со стороны родителей и других взрослых членов семьи. В ходе проживания в социальном приюте педагогическая запущенность детей проявляется во всех сферах жизни, в том числе в области бытового самообслуживания. Самостоятельное выполнение простых гигиенических процедур, прием пищи, одевание – все эти простые навыки могут вызвать затруднение для детей из неблагополучных семей.

Соответственно, в социальных приютах для детей и подростков в рамках содействия воспитанию детей и приобщению их труду используются программы по формированию социально-бытовых навыков, как необходимый этап для социализации и вхождения в элементарную трудовую практику [6].

Данные программы реализуются воспитателями с детьми от 3х лет и старше (в зависимости от уровня сформированности навыков самообслуживания). Занятия в рамках программ реализуются в индивидуальной и групповой формах по двум направлениям:

1. Обучение в естественных жизненных ситуациях в течение дня, в режимных моментах (умывание, подготовка к приему пищи, прогулке и т.д.).

2. Обучение на специально организованных занятиях.

В социальных учреждениях республики реализуются следующие программы: программа «Социально-бытовое ориентирование»,

направленная на формирование и развитие навыков самообслуживания и личной гигиены для достижения возможной степени независимости у несовершеннолетних в возрасте 7 – 17 лет; программа «Развитие личных гигиенических и полезных навыков детей», направленная на формирование самостоятельности в совершении гигиенических процедур, навыков ухода за личными вещами (одеждой и обувью)» для детей в возрасте 3 – 17 лет.

В трудовом воспитании несовершеннолетних большое место занимает хозяйственно-бытовой труд, участие детей в котором способствует формированию общественно значимых мотивов трудовой деятельности и таких качеств, как работоспособность, бережное отношение к труду, трудолюбие, настойчивость, упорство, доброжелательное отношение к окружающим и чужому труду. Дети осваивают элементарные навыки рациональной организации труда, предварительного его планирования; умения подобрать необходимые материалы для выполнения задания, стремления сделать работу хорошо и своевременно [7].

В социальных приютах для детей и подростков хозяйственно-бытовой труд имеет свою цикличность. В процессе его повторяются не только трудовые операции, но и возникают типично жизненные ситуации, такие как уборка игрушек, комнаты, сервировка стола перед приемом пищи и т.д. Обучение хозяйственно-бытовой деятельности ведется с детьми от 4х лет и включает в себя ежедневные практические занятия в рамках режимных моментов и по отдельным программам. Занятия проходят в индивидуальной и групповой формах с использованием наглядных и практических методов обучения.

По данному направлению созданы и реализуются следующие программы: программа «Трудолюбик» по формированию трудовых социально-бытовых навыков у детей в возрасте 4 – 6 лет; программа по трудотерапии «Доброта и труд рядом живут» для несовершеннолетних в возрасте 5 – 17 лет; программа по домоводству «Маленькая хозяйка» для несовершеннолетних 7 – 17 лет; программа «Экологический десант» для детей 4 – 17 лет.

Важнейшим направлением социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних является приобщение несовершеннолетних к труду через творческую деятельность, предусматривающее обучение детей самостоятельному изготовлению поделок и изделий с применением простейших

инструментов. В процессе выполнения простых действий у детей формируется способность планировать свою деятельность, проектировать алгоритм действий, представлять результат своего труда, появляется умение работать с художественным материалом разного типа. Такая деятельность позволяет ребенку усвоить взаимосвязь между качеством трудового процесса и его результатом, развивает творческие способности, фантазию.

Творческая деятельность в социальных приютах для детей и подростков включена в общеобразовательные программы дошкольного образования, а также ведется в рамках кружковой и клубной работы, в частности разработаны и используются программы «Лоскуток за лоскутком», «Художественная лепка из соленого теста»; ведутся кружки дополнительного образования «Умелые руки»; «Рукоделие».

В социальных приютах для детей и подростков Республики Татарстан реализуются программы, связанные с формированием ремесленных навыков: столярное дело, швейное дело, парикмахерское дело, садоводство.

В мастерских проводятся занятия по обучению детей трудовым навыкам по изготовлению тех или иных изделий с использованием специализированного оборудования.

Занятия в мастерских предполагают приобщение детей к производительному труду, что позволяет расширить профессиональные интересы воспитанников, их склонности, потребности в труде. По итогам 2021 года в 14 социальных приютах к занятиям в мастерских были привлечены 574 воспитанника в возрасте 11 – 17 лет.

Всего за 2021 год несовершеннолетним, прошедшим социально-педагогическую реабилитацию в социальных приютах Республики Татарстан, оказано 37214 социально-трудовых услуг, в том числе по профориентации.

Формирование профессионального самосознания и интереса к будущей профессии – необходимое условие для успешной социальной адаптации воспитанников социальных приютов. Для принятия решения в выборе профессии детям необходимо ориентироваться в мире профессий, знать их требования к человеку и рейтинг на рынке труда.

Профориентационная работа в социальных приютах ведется в рамках специализированных программ и планов, в которые входят:

– профориентационная диагностика (в том числе с привлечением специалистов центров занятости населения);

– обучающие занятия с использованием презентаций;

– тематические мероприятия (конкурсы, практикумы, викторины и т.д.);

– экскурсии на производство;

– мастер-классы с привлечением специалистов различных сфер трудовой деятельности.

Всего разработано или адаптировано более 20 программ для работы с несовершеннолетними в приютах. В каждом социальном приюте реализуется свое направление. Необходимо отметить, что большинство социальных приютов республики находится в сельской местности, данная специфика определяет направление трудовых практик, прививаемых воспитанникам. В городах практика оказания профориентационной работы опирается на разветвленную сеть предприятий, тесно работают приюты со всеми службами муниципалитетов, организуются экскурсии на предприятия, приглашаются квалифицированные специалисты. Так, в социальных приютах реализуются следующие программы профориентации для несовершеннолетних:

Программа «Уроки выбора профессии», цель: изучение личностных особенностей подростков и формирование реалистичного самовосприятия, ознакомление их с миром профессий, с требованиями рынка труда и образовательных услуг, с правилами выбора профессии, самопрезентации и планирования карьеры.

Программа «Азбука профессий», цели которой: расширение представлений о профессиях; формирование добросовестного, положительного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и общества; формирование установки на выбор профессии и развитие интереса к трудовой деятельности.

Программа «Мой выбор», цель: создание системы действенной профориентации воспитанников, способствующей формированию у подростков способности к профессиональному самоопределению в соответствии с желаниями, способностями, индивидуальными особенностями каждой личности и с учетом социокультурной и экономической ситуации в стране. Целевая группа: несовершеннолетние 10 – 18 лет;

Профориентационные экскурсии для воспитанников в возрасте 12 – 18 лет, организуемые социальным приютом для детей и подростков «Асылташ» в городском округе «г. Набережные Челны», например, экскурсия ООО «Челны-Хлеб» – знакомство с профессией пекарь, кондитер; экскурсия в пожарную часть №56 –

знакомство с профессией пожарного; экскурсия в Ведомственную охрану железнодорожного транспорта – знакомство с профессией машиниста и др.

В отделениях и центре социальной помощи семье и детям, профориентационная работа с несовершеннолетними и приобщение детей к труду включает в себя следующие направления:

- диагностическая работа, направленная на выявление профессиональных склонностей и предпочтений ребенка;
- психолого-педагогические занятия с несовершеннолетними и членами их семей по данному направлению;
- трудовые мастерские;
- взаимодействие со сторонними организациями.

Всего за 2021 год обслужено в отделениях (центре) социальной помощи семье и детям 10143 несовершеннолетних.

Для работы с несовершеннолетними был разработан алгоритм действия специалистов социальных приютов при поступлении несовершеннолетнего и дальнейшее его сопровождение, см. рисунок 1. Алгоритм разработан на основании п 6.3. «Требования к деятельности поставщиков социальных услуг в Республике Татарстан» Постановления Кабинета Министров Республики Татарстан от 31 декабря 2014 г. N 1100 «Об утверждении порядка предоставления социальных услуг поставщиками социальных услуг в стационарной форме социального обслуживания в республике Татарстан», Приказа Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан «Об утверждении форм рабочих документов, применяемых социальными приютами для детей и подростков» от 21.07.2016 №429 (далее – Приказ) [8].

В целях разработки и утверждения индивидуальных программ социальной реабилитации в отношении несовершеннолетнего, оценки хода осуществления и контроля реализации реабилитационных мероприятий в социальных приютах для детей и подростков создается социальный консилиум (приложение

реабилитации несовершеннолетнего, координации деятельности специалистов отделений учреждения по реализации индивидуальных и групповых №21 к Приказу), который утверждается приказом директора социального приюта. В ходе заседания консилиума разрабатывается и утверждается индивидуальная программа реабилитации несовершеннолетнего (далее – ИПР) – это комплекс оптимальных социально-реабилитационных мероприятий, основывающийся на результатах первичного диагностического обследования несовершеннолетнего (состояние здоровья, психологические, педагогические особенности и особенности социализации) и поставленных целей и задач исходя из выявленных проблем. ИПР состоит из 3 этапов: начальный, основной и заключительный. На каждом этапе проводится диагностические процедуры, для уточнения специфики социально-психологической дезадаптации, определения структуры отклонений в психическом развитии, изучения индивидуальных особенностей личности подростков [9]. Сроки реализации этапов устанавливаются на консилиуме. На каждом этапе реализуются определенные задачи согласно потребности и очередности. Поэтапное выполнение ИПР несовершеннолетнего обеспечивает эффективное оказание социальных услуг, что благоприятно влияет на процесс реабилитации в целом. Также в ходе выполнения намеченных мероприятий в индивидуальных программах социально-педагогической реабилитации специализированное учреждение для несовершеннолетних взаимодействует с органами и организациями здравоохранения, образования, внутренних дел, общественными и другими организациями, осуществляет социальный патронаж семей несовершеннолетних. С целью оценки эффективности реализации социальных услуг и реабилитационных мероприятий, прописанных в ИПР, заполняется лист динамики. Полученные результаты служат индикатором эффективности реализации услуг и правильности подобранных реабилитационных мероприятий.

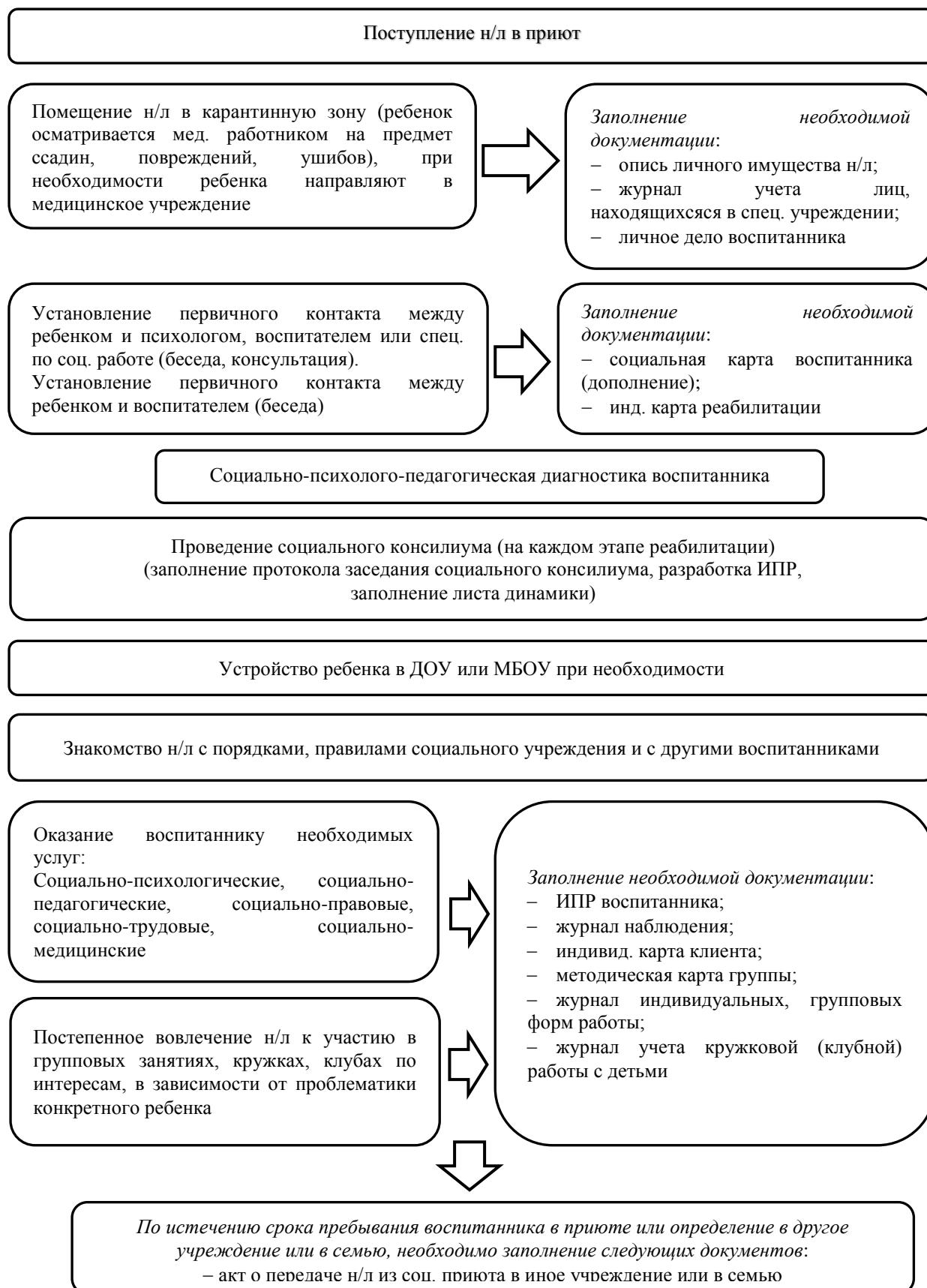


Рисунок 1. – Алгоритм действий сотрудников приютов при поступлении несовершеннолетнего и дальнейшее его сопровождение

Коррекция психоэмоционального состояния несовершеннолетнего осуществляется в ходе индивидуальных занятий и консультаций с использованием социальных программ и технологий, разрабатываемых специалистами учреждения, либо из Банка инновационных технологий, размещенном на сайте ГКУ «Республиканский ресурсный центр Министерства труда, занятости и социальной защиты».

Хочется отметить еще одно направление в рамках социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними с целью профориентации и приобщения к труду — это воспитание общественно-активной личности, приобщение несовершеннолетних к общественно-полезной трудовой деятельности. С этой целью Комплексный центр социального обслуживания населения в городском округе «город Казань» проводит круглые столы и интерактивные мероприятия «Волонтер – звучит гордо!» с участием волонтеров вузов и колледжей г. Казани. В муниципальных районах Республики Татарстан организуют деятельность «тимуровских отрядов» из числа несовершеннолетних получателей социальных услуг в возрасте от 12 лет и старше. Так, например, Комплексный центр социального обслуживания населения в Мензелинском муниципальном районе создал «тимуровский отряд» в целях развития положительных черт характера у несовершеннолетних, таких как, трудолюбие, отзывчивость, оказывая посильную помощь одиноко проживающим пенсионерам, инвалидам.

Заключение. Таким образом, можно выделить основные проблемы, связанные с социально-педагогической реабилитацией несовершеннолетних в социальных приютах:

1. Проблемы ценностно-смысловой сферы личности несовершеннолетнего, нарушение социального статуса, проблемы в нравственном, психологическом, психическом здоровье [10].

2. Нерешенность задач комплексной социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних (медицинской, психологической, социально-педагогической и др.) для восстановления социального статуса, развития коммуникативных качеств, овладения социальными ролями, привития навыков социального поведения.

3. Отсутствие специалистов всего спектра для необходимой реабилитации в отдельно взятом социальном приюте.

Все перечисленные проблемы целенаправленно решаются в Республике Татарстан. Программы социально-педагогической

реабилитации много лет являются предметом для исследовательской работы и ее практической реализации автором. Под патронажем министерства создана региональная социально-педагогическая инфраструктура, которая в совокупности способна решать комплекс задач, связанных с пребыванием несовершеннолетних в социальных приютах:

1. Направленность на защиту прав несовершеннолетних, обеспечение социально-педагогической и психологической поддержки, комплекс медицинских услуг, помощь специалистов для детей, находящихся в сложной жизненной ситуации, предоставление спектра образовательных услуг.

2. Привлечение к деятельности в социальных приютах всех социальных партнеров, специалистов муниципальных, межотраслевых, общественных организаций, с координацией действий компонентов деятельности сложившейся инфраструктуры.

3. Постоянное обучение и повышение квалификации специалистов, работающих в социальных приютах.

4. Обеспечение взаимосвязи, взаимодействия социальных учреждений для сохранения сложившейся инфраструктуры социально-педагогической реабилитации, ее целостности.

Разработанный автором алгоритм действий сотрудников приютов при поступлении несовершеннолетнего и дальнейшее его сопровождение обеспечивает поэтапное выполнение индивидуальных и групповых программ социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних, а также восстановление утраченных контактов с семьей и внутри семьи. В результате проводимой комплексной работы более 90% воспитанников приютов выбывают с семейными формами жизнеустройства.

На основании данных, полученных за 2021 год, необходимо отметить, что социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, ее эффективность зависит не только от наличия специалистов, программ реабилитации, а от рационального и квалифицированного использования имеющихся кадров, отбора и последовательности оказываемых услуг на основе реальной потребности несовершеннолетних. Социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних приобретает характер качественной помощи в случае ее последовательности, систематичности, своевременности, целесообразности, преемственности, гибкости.

Литература:

1. Соловцова И.А. Гуманитарная педагогическая парадигма как модель исследовательской деятельности / И.А. Соловцова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2008. - № 6. - С. 11-15.
2. Толстикова С.Н., Никитина Н.И. Социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, как междисциплинарная проблема / С.Н. Толстикова, Н.И. Никитина // Прикладная юридическая психология. - 2016. - № 4. - С. 29-35.
3. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. - М., 1997. - № 4. - С. 11-17.
4. Котельникова И.М. Социально-педагогическая реабилитация воспитанников с девиантным поведением в условиях социального приюта [Электронный ресурс] / И.М. Котельникова // Современные наукоемкие технологии. - 2008. - № 2. - С. 75-77. - Режим доступа: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=23160>
5. Маврина Э.А. Социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних в специализированных учреждениях: на примере Республики Татарстан: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Маврина Эльмира Амировна. - Казань, 2009. - 24 с.
6. Зарипова Э.А. Разработка и реализация программ социально-трудового обучения несовершеннолетних с учетом региональных особенностей (на примере Республики Татарстан) [Электронный ресурс] / Э.А. Зарипова // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 3. - Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13043>
7. Метлина Т.А. Организация хозяйственно-бытовой деятельности в условиях пансиона / Т.А. Метлина // Интернаука. - 2018. - № 5(39). - С. 10-15.
8. Закон Республики Татарстан от 08 декабря 2004 года № 63-ЗРТ «Об адресной социальной поддержке населения в Республике Татарстан» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://mts.z.tatarstan.ru/zakonodatelstvo-rt.htm?pub_id=3248745
9. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков. - М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1999.
10. Файзуллина К.А. Социально-педагогическая реабилитация в психолого-педагогических исследованиях [Электронный ресурс] / К.А. Файзуллина // Современные проблемы науки и образования. - 2020. - № 3. - Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29815>

References:

1. Solovtsova I.A. Humanitarian pedagogical paradigm as a model of research activity / I.A. Solovtsova // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. - 2008. - № 6. - S. 11-15.
2. Tolstikova S.N., Nikitina N.I. Socio-pedagogical rehabilitation of minors in difficult life situations as an interdisciplinary problem / S.N. Tolstikova, N.I. Nikitina // Applied Legal Psychology. - 2016. - № 4. - S. 29-35.
3. Bondarevskaya E.V. Humanistic paradigm of personality-oriented education / E.V. Bondarevskaya // Pedagogy. - M., 1997. - No. 4. - S. 11-17.
4. Kotelnikova I.M. Socio-pedagogical rehabilitation of pupils with deviant behavior in a social shelter [Electronic resource] / I.M. Kotelnikova // Modern science-intensive technologies. - 2008. - № 2. - S. 75-77. - Access mode: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=23160>
5. Mavrina E.A. Socio-pedagogical rehabilitation of minors in specialized institutions: based on the example of the Republic of Tatarstan: author. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Mavrina Elmira Amirovna. - Kazan, 2009. - 24 p.
6. Zaripova E.A. Development and implementation of social and labor training programs for minors, taking into

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования)

Сведения об авторе:

Зарипова Эльмира Амировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, министр Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан, e-mail: elmira.zaripova@tatar.ru

Информация

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ

НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of the index is 16885.

Научное издание

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2022, №4 (153)

Официальный сайт: [http:// kp-journal.ru](http://kp-journal.ru)

E-mail: kpj07@mail.ru

Дата выхода в свет 9.09.2022. 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
