

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2021, № 3

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2021, № 3 (146)

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

Founders:

Institute of pedagogy, psychology and social problems

EDITORIAL:

Head editor:

E. Levina, doctor of pedagogic sciences

Deputy editor:

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

S. Khusainova, doctor of psychological sciences

Editor and translator:

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

T. Zabelina

BOARD:

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

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

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences (Russia)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A. Shaidullina, doctor of pedagogic sciences (Russia)

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

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

A. Tadić, PhD in Pedagogy (Serbiya)

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

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

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

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

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

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

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

When quoting a reference to the journal is obligatory.

© Kazan Pedagogical Journal, 2021

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2021, № 3 (146)

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

Учредитель:

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Левина Е.Ю., доктор педагогических наук

Зам. главного редактора:

Камалеева А.Р., доктор педагогических наук, доцент

Хусаинова С.В., доктор психологических наук

Редактор, переводчик:

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Забелина Т.Г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Тадик, Александр, доктор педагогических наук (Сербия)

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

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

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

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

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

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

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

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Управление образованием

- Панов Е.Г.** ПРОБЛЕМА ЗОН КОНФЛИКТОГЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА 7
- Свинцова М.Н., Кушнир Д.Ю.** К ВОПРОСУ О СУБЪЕКТНЫХ ФАКТОРАХ КОНФЛИКТОГЕННОСТИ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 14
- Курочкин А.О., Голованова И.И., Селюнина Е.М.** ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РАБОТОДАТЕЛЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ 22

Подготовка педагогов

- Ерохина Е.Л.** РИТОРИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ 29
- Скрипова Н.Е.** ОСНОВАНИЯ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ 35
- Иванов В.Н., Федорова А.Н.** ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 42
- Девятова И.Е.** НОВЫЕ СМЫСЛОВЫЕ ЦЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЁНКА 50
- Хафизова А.А.** ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ТВОРЧЕСКОМУ САМОРАЗВИТИЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 57

Высшее образование

- Шармин Д.В., Шармин В.Г.** КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ: ДВАДЦАТЬ ЛЕТ СПУСТЯ 64
- Матушанский Г.У., Кудяков О.Р., Завада Г.В., Гатиятова А.Р.** ПРОЕКТИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММ АСПИРАНТСКОЙ ПОДГОТОВКИ С УЧЕТОМ ОПЫТА ЕВРОПЕЙСКОЙ ДОКТОРАНТУРЫ 72
- Старшинова Т.А.** СИСТЕМА ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ 80
- Стукалова О.В., Жумагулова Ж.** ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЫ В ГУМАНИТАРНОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ 86
- Захарова М.В.** ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 92
- Яруллина Ж.А.** ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА 101
- Бугаева И.О., Клоктунова Н.А., Ремпель Е.А., Федюков С.В., Слесарев С.В.** СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ 109
- Усманова Е.А.** НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ 116

- Яковенко Д.В., Чистякова Е.Г.** РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 121

Профессиональное образование

- Волохин Е.А., Юсупов В.З., Мухаметзянова Ф.Г.** ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ: ОРИЕНТИР НА КАЧЕСТВО 127

Общее образование

- Калимуллина О.А., Зотов В.В.** К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ФАКТОРОВ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ 134

- Метелькова Л.А. Хрисанова Е.Г., Фролова Е.В.** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ 142

- Громоздова О.А., Маковец А.С., Маковец Л.А.** ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 150

- Руденко А.И., Николаева А.А.** ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ 158

- Путулян Н.С., Закирова В.Г.** АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ЭКСПЕРТНЫХ ОЦЕНОК В ДИАГНОСТИКЕ АДАПТАЦИИ 165

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

- Корецкая И.А., Васякин Б.С., Кая А.А.** ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19 В СТРАНАХ С РАЗНЫМИ ОГРАНИЧИТЕЛЬНЫМИ МЕРАМИ 172

- Яшкова А.Н., Морозова А.В.** ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ПЕРИОД ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 178

- Варданян Ю.В., Кукса К.А.** ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПРОДУКТИВНО-СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 184

- Волгуснова Е.А.** ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ 192

- Трифонов А.С.** РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ОНЛАЙН-КУРСА 200

- Вострецова Н.С., Романова Т.В.** РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ «МЕНТАЛЬНАЯ АРИФМЕТИКА» 209

- Новиков П.В.** РЕФЛЕКСИВНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ 216

- Булаев Д.Ю., Сахарова Т.Н.** ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ АДАПТАЦИИ И СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ САМОКОНТРОЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 224

- Китаева Р.Р.** КОМПЛЕКСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 233

Бубнова И.С., Адигамова Э.Б. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 240

Велиева С.В., Велиев А.Р., Григорьев О.И. СВЯЗЬ ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ 248

Общая психология

Сарычев С.В., Хусаинова С.В., Лебедчук П.В. ОРИЕНТИРОВКА И САМОРЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА В НАПРЯЖЕННЫХ УСЛОВИЯХ 255

Спицына О.А., Шерешкова Е.А., Едиханова Ю.М. ИССЛЕДОВАНИЕ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ 261

Свердлов С.А. МЕТОД LDA В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКЕ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВ 269

СОЦИОЛОГИЯ

Замараева Е.И. ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТОГЕННОСТИ И УСЛОВИЯ ЕЕ СНИЖЕНИЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 274

Трунов А.А., Манышев И.В. ОСОБЕННОСТИ СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В ОБЛАСТНОМ ЦЕНТРЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ 281

ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ, УЧЕНОГО, ДРУГА 288

Информация..... 290

ПЕДАГОГИКА

Управление образованием

УДК 378.1

Проблема зон конфликтогенности образовательного пространства современного университета

Problems of conflict zones in the educational space of a modern university

Панов Е.Г., Финансовый университет при Правительстве РФ, EPanov@fa.ru

Panov E., Financial University under the Government of the Russian Federation, EPanov@fa.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.001

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситета.

Ключевые слова: образовательное пространство, зоны конфликтогенности, налогообложение, фискальная социология, философия налогов.

Keywords: educational space, conflict zones, taxation, fiscal sociology, philosophy of taxes.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена практической необходимостью исследования зон конфликтогенности образовательного пространства. Выделяя отдельную проблему противоречий в содержании преподаваемых дисциплин, автор рассматривает предметную область подготовки специалистов в сфере налогообложения. Противоречивость его анализа с позиций экономики, права, социологии и философии отражается в конфликте преподавания соответствующих курсов. В практике ведущих университетов мира решением конфликта стало преподавание философии налогов, фискальной социологии, а также исследования налоговой культуры. Это позволило дополнить инструментальные характеристики налогов символическим анализом их роли в различных аспектах социальной реальности. В проведенном исследовании налогообложение представлено как способ конструирования социальной реальности, что акцентирует внимание на ценностных и мировоззренческих установках субъектов налогообложения. Построение образовательного процесса на этой основе способно внести гуманитарную составляющую в преподавание ряда учебных дисциплин. Это, в свою очередь, приведет к устранению определенных зон конфликтогенности образовательного пространства современного университета.

Abstract. The relevance of the article is due to the practical need to study the conflict zones of the educational space. Highlighting a separate problem of contradictions in the content of the taught disciplines, the author consider the subject area of training specialists in the field of taxation. In the practice of the world's leading universities, the solution to the conflict was the teaching of tax philosophy, fiscal sociology, as well as research on tax culture. This made it possible to supplement the instrumental characteristics of taxes with a symbolic analysis of their role in various aspects of social reality. In the study, taxation is presented as a way of constructing social reality, which focuses on the value and ideological attitudes of the subjects of taxation. Building the educational process on this basis is capable of introducing a humanitarian component into the teaching of a number of academic disciplines. This, in turn, will lead to the elimination of certain zones of conflict in the educational space of a modern university.

Введение. Образовательное пространство современного университета испытывает многообразные и разноплановые воздействия со стороны различных субъектов: общества, государства, обучающихся и их родителей, а также коллективов научно-педагогических кадров.

Однако и сам процесс развития образовательной среды создает узлы напряженности, которые могут перерасти в зоны разрастающейся конфликтогенности. Прежде всего, это касается целостности образовательного процесса, которая

обеспечивает качественную и всестороннюю подготовку специалистов.

Формально такой уровень подготовки обеспечивается грамотным составлением учебных планов и рабочих программ дисциплин, которые объединены посредством структурно-логических схем построения всего процесса обучения. Тщательно выверенные соотношения аудиторной нагрузки и самостоятельной работы, правильно расставленные компетенции и детали организационного характера создают представление о достигнутой целостности в глазах вузовской администрации и контролирующих органов. Даже научно-педагогические работники могут удовлетвориться этими формализованными требованиями, которые в реальной практике преподавания необходимо наполнять различным «авторским» содержанием.

Реальное осознание целостности образовательного процесса оказывается доступным только самим обучающимся. Они воспринимают не то, как процесс должен быть организован, а как он сложился из разноплановых усилий всех субъектов, в том числе их собственными усилиями. Одним из узлов напряженности в этом случае выступает предметная определенность содержания образовательных дисциплин, которая своеобразно преподносится обучающимся специалистами в разных областях современного научного знания. Причем эти трактовки могут не только нести в себе существенные различия, но и напрямую противоречить друг другу. Такого рода узлы напряженности и зоны возможной конфликтности нашли одно из своих ярких проявлений в подготовке специалистов в области налогообложения.

Методология исследования. Для выработки методологии исследования необходимо учесть тот факт, что анализ налогообложения в современной научной литературе уже достаточно давно приобрел междисциплинарный характер. Налоги являются предметом таких специальных областей правовой науки, как финансовое и налоговое право. Наряду с этим, налогообложение стало предметом макроэкономического анализа, а также объектом государственного и муниципального управления. В течение длительного времени в российском образовании обсуждался вопрос о возможном выделении этой области знаний в самостоятельное направление подготовки, сочетающее в себе правовую, экономическую и управленческую составляющие, объединяемые политической и социальной ориентацией. Возможно, что сама противоречивость представлений о предметной определенности

налогообложения не позволила принять подобное решение.

Конфликтотенный потенциал выявленного в ходе обсуждения данного узла напряженности был нивелирован инструментальным характером подготовки специалистов в области налогообложения. В конечном счете, принятая в современных российских университетах позиция направляет образовательный процесс в сферу налогового аудита, совместимого с подготовкой специалиста в области финансового учета и отчетности, дополняемого внесением в образовательный процесс современных форм и методов цифровизации. Однако такое решение привело к снижению теоретической оснащенности, что сближает уровни высшего и среднего специального образования в аспекте содержательной части основных курсов профильной подготовки. Особенно ярко эти проблемы проявляются при поступлении в университет для продолжения профильного обучения выпускников профильных колледжей.

Проблема зон предметной конфликтности преподаваемых дисциплин этой сферы образования анализировалась и в практике зарубежных университетов. Причем конфликт оказался многоуровневым, снятие напряженности в одном аспекте переводит конфликтную ситуацию в иную плоскость. Прежде всего, узлы напряженности выявились при соотнесении установленных позиций предметной определенности налогообложения в преподавании правовых и экономических дисциплин. Курсы финансового и налогового права связывают налогообложение с процессом формирования бюджета и трактуют налоги как инструмент расширения налогооблагаемой базы [12]. Для преподавания экономических дисциплин характерно рассмотрение налогов как внеэкономического способа изъятия средств из товарного оборота, нарушающего механизм рыночного регулирования. Это «необходимое зло» нуждается в постоянном контроле со стороны гражданского общества [10].

Разрешение конфликта политических и экономических позиций было осуществлено переводом рассмотрения проблемы в плоскость социально-политических отношений. Это нашло отражение в изучении и анализе практики финансовой политики различных государств. Она рассматривалась как постоянно формируемый и развивающийся социальный механизм соединения противоречивых интересов различных субъектов налогообложения [19]. Разработанные курсы финансовой политики стали основой преподавания политической философии

или философии налогов в университетах, а также создания системы финансового образования (financial education) для широкой аудитории налогоплательщиков и членов их семей.

В отечественной научной литературе основная проблематика исследования налогообложения в аспекте современной политической философии получила обозначение как «философия налогов» [1, с.16-23; 4, с.61-65; 2, с.15-27]. На ее основе стали формироваться учебные курсы, прежде всего для уровня магистерской подготовки [9, с.295-319; 6, с.58-168]. Однако дальнейшего развития и широкой популярности в российских университетах эта практика не получила. В определенном смысле это было обусловлено наличием еще одной зоны конфликтогенности в предметной области преподавания налогообложения, что было вызвано развитием фискальной социологии [15].

В противовес политической философии, отражающей позицию государства в сфере налогообложения, фискальная социология во главу угла поставила позицию налогоплательщика в системе его взаимоотношений с фискальными органами государства. Практическая значимость преподавания фискальной социологии была обусловлена анализом проблемы уклонения от уплаты налогов [8] и «ухода» части налогоплательщиков в «тень» [11]. В русле повседневной жизни гражданин может оказаться перед выбором — его насущные интересы не удовлетворяются установленными способами государственного регулирования и управления бизнес-процессами, а реальные проблемы решаются иным образом общественными фондами, религиозными общинами или теневыми структурами [3]. Поэтому налогоплательщик часть средств «уводит» из систем федеральных и местных налогов, в том числе и легальными способами. Затем эти средства направляются в те структуры, которые предлагают наиболее простые и эффективные меры решения повседневных проблем жизни граждан. В процессе формирования образовательного пространства выявленное противоречие в интересах фискальных органов и налогоплательщиков выразилось в противостоянии сформированных на этих позициях учебных курсов [18].

Апробированным способом разрешения этого уровня конфликтогенности образовательной среды стало включение в образовательный процесс особой области исследований, обозначаемых понятием «налоговая культура» (tax culture) [16]. В сложившейся системе преподавания налоговая культура стала рассматриваться как искусство социального

управления, сравнимое с уровнем подготовки архитектора, а инструментальные практики налогообложения отнесли к уровню ремесла строителей. Поэтому уровень понимания налоговой культуры признается основополагающим, в том числе для рассмотрения таких узкопрофессиональных проблем «культуры налоговых выплат» (culture of taxation, tax-paying culture) [14]. Это выразилось в новых образовательных курсах, в рамках которых анализируются такие явления, как «налоговая этика» (tax morale) и «налоговая солидарность» (tax compliance) [13].

Наибольший эффект выработанные в рамках концепции налоговой культуры представления привнесли в рассмотрение трансформации структур налогообложения Германии, России и стран СНГ в конце прошлого века. Характерной чертой этого процесса было признано состояние налоговой системы, обозначаемое понятием «налоговый культурный шок» (tax culture shocks) [20]. Это состояние возникает при внесении в формирующуюся структуру налогообложения элементов, заимствованных из разнородных налоговых систем. Они не только вступают в противоречие друг с другом, но и оказываются несовместимыми с уже сложившимися традициями налоговой культуры трансформирующегося общества. Усугубляет это состояние тот факт, что решение о закреплении такого рода элементов в системе принимается законодательно без анализа самих процессов трансформации. Негативные последствия затрагивают всех субъектов налогообложения, вызывая непримиримые противоречия в развитии налоговой системы.

В этом отношении несомненный интерес представляет опыт Финансового университета при Правительстве РФ в реализации междисциплинарного курса «Формирование налоговой культуры». Он был создан усилиями пяти кафедр и предназначен для выпускников бакалавриата. Его преподавание имело целью дополнить и соединить в представлении обучающихся основные положения ранее освоенных ими курсов «Макроэкономики», «Налогового права», «Социологии налогов». Большое внимание в процессе обучения уделялось социальным аспектам истории налогообложения, а также формирующимся исследовательским позициям в рамках «философии налогов» [4]. Этот педагогический эксперимент сопровождался проведением социологического анализа динамики формирования интереса обучающихся и реализации их ожиданий при освоении отдельных частей и курса в целом [7].

Результаты проведенного эксперимента стали одним из оснований проводимого нами исследования. Прежде всего, следовало учесть, что эта часть образовательного процесса явилась дисциплиной по выбору. Поэтому основные ориентиры в ее формировании диктовались именно «ожиданиями» обучающихся выпускного курса. Их высокая заинтересованность проявилась в высоком уровне посещаемости занятий и уровнем требований к подготовленным преподавателями учебно-методическим материалам. Наибольший интерес обучающиеся проявляли к социальным аспектам и методам социологического анализа налогообложения и различных аспектов налоговой культуры. Также отмечался существенный рост интереса к истории налогов и философским проблемам налогообложения.

В качестве негативных аспектов приобретенного опыта преподавания следует отметить именно то, что стало анализироваться в дальнейших разработках этой сферы образовательного пространства. Обучающиеся отмечали отсутствие целостности в изложении предмета по причине «большой пестроты» позиций преподавателей, а также отсутствие преемственности в этих позициях. Развитие курса требовало усиления гуманитарной составляющей в преподавании всех дисциплин, особенно на старших курсах бакалавриата и в магистратуре. Интересно отметить, что эта составляющая уже давно была намечена и реализована в выделении символического аспекта многообразных социальных явлений и процессов.

В рамках исследования налогообложения символический анализ дополняет результаты понимания материально-вещественных компонентов налогов. В область представлений о налоговой культуре вводятся характеристики обыденной картины мира налогоплательщиков, их мировоззренческие и ценностные установки. Их следует соотносить с соответствующими положениями, принятыми на уровне господствующей государственной идеологии и официально формируемой системы потребностей и ценностей. Особенно важно проводить анализ конфликтов в области социальных и идейных отношений еще и потому, что они переходят в пространство современного университета, создавая в нем явные зоны конфликтогенности с позиций различных субъектов образовательного процесса.

Результаты исследования. Практика отечественных и зарубежных университетов показывает, что введение курса налоговой культуры в образовательный процесс является

доказанным способом снятия напряженности образовательного пространства подготовки обучающихся в области налогообложения. Дополнение гуманитарными составляющими их профильных компетенций позволяет осознать социальную роль, место и значение налогов в повседневной жизни граждан и политике государства. Обучающийся получает яркую и полную картину социальной реальности, в рамках которой он будет осуществлять свою деятельность, выдвигая социально значимые цели и ориентируясь на общечеловеческие ценности.

В представленном исследовании была предпринята попытка найти еще один вариант решения, который выражает и усиливает наметившуюся тенденцию к гуманитаризации в формировании образовательных программ современного университета. На современном этапе развития образовательного пространства зоны конфликтогенности перемещаются на все более высокий уровень теоретической подготовки. Существует осознание того, что обучающиеся будут проявлять наиболее обоснованные требования к мировоззренческим основаниям и методологии образовательного процесса. Причем в современном российском обществе еще не выработано однозначного понимания этих аспектов. Поэтому современные университеты будут вынуждены координировать собственные усилия в процессе формирования политики разрешения образовательных конфликтов и выработки стратегии гуманитарной подготовки.

Предлагаемый вариант решения описанных выше проблем конфликтности предметной области преподавания затрагивает, прежде всего, особую сферу подготовки специалистов налоговой сферы. На основании анализа современной практики российских и зарубежных университетов, а также проведенных исследований истории налоговых систем можно сделать следующие выводы.

Во-первых, переход на позицию налогоплательщика демонстрирует сосуществование в обществе нескольких систем налогообложения. Каждая из них построена по принципу социальной сети, создающей определенную среду коммуникаций, в которой выражены жизненно важные ценности повседневности. Такого рода структуры конкурируют за право считаться реальными выразителями представлений о социальной справедливости. Налогоплательщик «голосует ногами», уклоняясь от «несправедливых» требований одной из систем и внося средства в поддержку существования другой. Субъектно-ориентированная методология социальных сред

становится необходимым компонентом теоретического анализа.

Во-вторых, в налогообложении выражено конкретно-историческое представление о предметном воплощении его целостности. Уплата налога является ценностно рациональным поведенческим актом включения индивида в социальную общность. В истории налогообложения можно найти факты борьбы социальных групп за обязанность платить налоги, что влекло за собой признание за ними гражданских прав (борьба плебеев и патрициев в Древнем Риме) [5, с.161]. Отказ или уклонение от уплаты налогов становятся свидетельством социального протеста. Поэтому поводом для политических потрясений оказывались проблемы налогообложения, а революционные движения обретали собственную материальную основу в протестном сборе средств («American Revolution» в североамериканских колониях).

Третий вывод исследования формулирует предметную определенность, призванную объединить все уровни исследования налогообложения. Таким предметом может выступить процесс конструирования социальной реальности, выражающий основные традиции налоговой культуры. Основой формирования этих представлений является процесс генезиса конкретно-исторической общности и ее налоговых традиций. Наиболее интересным в этом плане является анализ существующих в обществе сетевых структур, не включенных в официально признанную государством налоговую систему. Несомненное значение в этом случае приобретает исследование структур самообложения современных религиозных общин и церковных организаций.

Заключение. На основании построенного таким образом исследования возможно внести кардинальные изменения в концепцию преподавания истории и теории налогообложения, экономической теории и налогового права. Центральное место в выстраиваемой архитектуре образовательного процесса должен занимать анализ идейных оснований сформированной в обществе налоговой культуры. Для этого

выявляются существенные элементы современной картины мира, а также структуры системы ценностей и мировоззренческих ориентиров общества и личности.

Следует отметить, что эти усилия уже предпринимаются в сфере виртуальной реальности, которая отражает нашу действительность в предельно схематической форме. Одновременно процессы цифровизации образовательного пространства перемещают в эту реальность и обучающихся, и преподавателей. В условиях нарастающего «информационного шума» отсутствие целенаправленных усилий по систематизации и координации теоретических оснований преподаваемых дисциплин грозит полной дезориентацией обучающихся в ходе самостоятельной подготовки. Это ведет к их возрастающей демотивации по отношению к содержанию образования и ориентацией на формальные аспекты собственных успехов в обучении.

Гуманитаризация образования даже в отдельной области, каковой является подготовка специалистов в сфере налогообложения, может оказаться начальным этапом дальнейшей структурной трансформации всего образовательного пространства университета. В силу своей явно выраженной междисциплинарности изменения в преподавании теории и истории налогообложения, философии налогов и фискальной социологии повлекут за собой последствия в экономической и правовой подготовке обучающихся всех направлений. В образовательный процесс будут внедрены новые ракурсы сочетания макро- и микроэкономических аспектов в экономическом анализе, а также дополнение позиций государственно-правового регулирования элементами гражданско-правовых установок. Это, на наш взгляд, станет реальным методом устранения предметных зон конфликтогенности образовательного процесса современного университета и будет способствовать снятию ряда причин формирования узлов напряженности в его образовательном пространстве.

Литература:

1. Брызгалин А.В. Философия налогов / А.В. Брызгалин // Налоги и финансовое право. – 2009. - № 5. - С. 16-23.
2. Журавлева И.А. Философские основы системноэкономической модели развития налоговой системы / И.А. Журавлева // Аудит и финансовый анализ. – 2019. - № 6. - С. 15-27.

3. Мазур Л.В., Батяев А.В. Налоговая нагрузка и теневая экономика / Л.В. Мазур, А.В. Батяев // Территория науки. - 2018. - № 5. - С. 98-102.
4. Панов Е.Г. «Философия налогов» (к постановке проблемы) / Е.Г. Панов // Вестник Финансовой академии. - 2009. - № 5(53). - С. 61-65.
5. Панов Е.Г. История налогов: Древний мир / Е.Г. Панов. - Москва: Ленанд, 2019. – 200 с.

6. Практическая философия: учебник для магистров экономических вузов // Лекция 4. «Философия налогов»: налогообложение как явление социальной жизни и теоретическая проблема. - Москва: Проспект, 2017. – 465 с.

7. Силласте Г. Курс «Формирование налоговой культуры»: ожидания, реализация, пожелания. Социологическая диагностика качества преподавания учебной дисциплины и реализации студенческих ожиданий / Г. Силласте. - Москва: ФГОБУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации». 2011. – 74 с.

8. Уклонение от уплаты налогов. Проблемы и решения: монография для магистрантов, обучающихся по программам направления «Финансы и кредит». - Москва: Юнити, 2015. – 383 с.

9. Философия в профессиональной деятельности: учебное пособие // Тема 8. Философия налогов. - Москва: Проспект, 2014. – 416 с.

10. Blocker A.W., Kotlikoff L.J., Ross S.A., Vallas S.V. The True Cost of Social Security. // Tax Policy and the Economy. 2019. Vol. 33. - P. 131-163.

11. Fabbe K., Hartnett A.S., Monroe S.L. In the Shadows? Informal Enterprise in Non-Democracies. February 13, 2019 // Working Paper 19-083, Business Research for Business Leaders.

12. Gliniecka J. The Rule of Rational Management of Public Funds // Financial Law Review. 2019. Issue 16 (4). - P. 1-16.

13. Lisi G. Tax morale, tax compliance and the optimal tax policy // Economic Analysis and Policy. 2015. Vol. 45. Issue c. - P. 27-32.

14. Livingston M.A. Tax and Culture. Convergence, Divergence, and the Future of Tax Law. Cambridge University Press, 2020.

15. Martin I.W., Mehrotra A.K., Prasad M. The New Fiscal Sociology: Taxation in Comparative and Historical Perspective. Cambridge University Press, 2009.

16. Nerré B. Tax Culture as a Basic Concept for Tax Policy Advice // Economic Analysis and Policy. 2008. Vol. 38. N 1. P. 153-167.

17. O'Neill M., Orr Sh. Taxation: Philosophical Perspectives. Oxford University Press, 2018.

18. Panova T.V., Panov E.G. Tax philosophy versus fiscal sociology: choice problem in teaching // SHS Web of Conferences, Volume 103 (2021) // International Scientific and Practical Conference “Solovyov Historical and Philosophical Readings. Russian and Foreign Experience in the System of Humanities Education: History, Modernity, Prospects” 2020, Moscow, Russia, December 3, 2020.

19. Rees-Jones A., Taubinsky D. Taxing Humans: Pitfalls of the Mechanism Design Approach and Potential Resolutions // Tax Policy and the Economy 2018. Vol. 32. Number 1. - P. 107–133.

20. Reut A.V. Legal measures of overcoming tax culture shocks and tax culture lags // Financial Law Review. 2019. N. 14 (2). - P. 77-95.

References:

1. Bryzgalin A.V. Philosophy of taxes / A.V. Bryzgalin // Tax and Financial Law 2009. - № 5. - P. 16-23.

2. Zhuravleva I.A. Philosophical foundations of a system-economic model of tax system development / I.A. Zhuravleva // Audit and financial analysis. – 2019. - № 6. - P. 15-27.

3. Mazur L.V., Batyaev A.V. Tax burden and shadow economy Territory of Science / L.V. Mazur, A.V. Batyaev. - 2018. - № 5. - P. 98-102.

4. Panov E.G. "Philosophy of taxes" (to the problem statement) / E.G. Panov // Bulletin of the Financial Academy. - 2009. - № 5(53). - P. 61-65.

5. Panov E.G. History of Taxes: The Ancient World / E.G. Panov. - Moscow: Lenand, 2019. – 200 p.

6. Practical philosophy: a textbook for masters of economic universities // Lecture 4. "Philosophy of taxes": taxation as a phenomenon of social life and a theoretical problem - Moscow: Prospect, 2017. - 465 p.

7. Sillaste G. Course "Formation of tax culture": expectations, implementation, wishes. Sociological diagnostics of the quality of teaching the academic discipline and the realization of student expectations / G. Sillaste. - Moscow: FGOBU VPO "Financial University under the Government of the Russian Federation", 2011. – 74 p.

8. Tax evasion. Problems and solutions: a monograph for undergraduates studying in programs of the direction "Finance and Credit". - Moscow: Unity, 2015. – 383 p.

9. Philosophy in professional activity: textbook // Topic 8. Philosophy of taxes. - Moscow: Prospect, 2014. – 416 p.

10. Blocker A.W., Kotlikoff L.J., Ross S.A., Vallas S.V. The True Cost of Social Security // Tax Policy and the Economy. - 2019. - Vol. 33. - P. 131-163.

11. Fabbe K., Hartnett A.S., Monroe S.L. In the Shadows? Informal Enterprise in Non-Democracies. February 13, 2019 // Working Paper 19-083, Business Research for Business Leaders.

12. Gliniecka J. The Rule of Rational Management of Public Funds // Financial Law Review. 2019. Issue 16 (4). - P. 1-16.

13. Lisi G. Tax morale, tax compliance and the optimal tax policy // Economic Analysis and Policy. 2015. Vol. 45. Issue c. - P. 27-32.

14. Livingston M.A. Tax and Culture. Convergence, Divergence, and the Future of Tax Law. Cambridge University Press, 2020.

15. Martin I.W., Mehrotra A.K., Prasad M. The New Fiscal Sociology: Taxation in Comparative and Historical Perspective. Cambridge University Press, 2009.

16. Nerré B. Tax Culture as a Basic Concept for Tax Policy Advice // Economic Analysis and Policy. 2008. Vol. 38. No 1. - P. 153-167.

17. O'Neill M., Orr Sh. Taxation: Philosophical Perspectives. Oxford University Press, 2018.

18. Panova T.V., Panov E.G. Tax philosophy versus fiscal sociology: choice problem in teaching // SHS Web of Conferences, Volume 103 (2021) // International Scientific and Practical Conference “Solovyov Historical and Philosophical Readings. Russian and Foreign Experience in

the System of Humanities Education: History, Modernity, Prospects” 2020, Moscow, Russia, December 3, 2020.

19. Rees-Jones A., Taubinsky D. Taxing Humans: Pitfalls of the Mechanism Design Approach and Potential

Resolutions // Tax Policy and the Economy 2018. Vol. 32. Number 1. - P. 107–133.

20. Reut A.V. Legal measures of overcoming tax culture shocks and tax culture lags // Financial Law Review. 2019. N. 14 (2). - P. 77-95.

13.00.08 –Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Панов Евгений Генрихович (г. Москва, Россия), кандидат философских наук, доцент Департамента гуманитарных наук Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, e-mail: EРanov@fa.ru



УДК 378.1

**К вопросу о субъектных факторах конфликтности
в сфере высшего образования**

**On the issue of subject factors of conflictogenity
in the field of higher education**

Свинцова М.Н., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
MNSvintsova@fa.ru

Кушнир Д.Ю., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
DYUKushnir@fa.ru

Svintsova M., Financial University under the Government of the Russian Federation,
MNSvintsova@fa.ru

Kushnir D., Financial University under the Government of the Russian Federation,
DYUKushnir@fa.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.002

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситета.

Ключевые слова: образовательная среда, конфликтность, высшая школа, субъект образовательной среды, факторы конфликтности.

Keywords: educational environment, conflictogenity, higher school, subject of the educational environment, factors of the conflictogenity.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена возрастанием напряженности и конфликтности образовательной среды в сфере современного высшего образования. Цель статьи заключается в определении факторов, повышающих уровень конфликтности в высшем образовании, обусловленных ролями и интересами субъектов образовательной среды и образовательного процесса в высшей школе. Авторами классифицированы группы факторов, выявлены причины их активизации, влияние колебаний психологической напряженности на отношения между субъектами образовательной среды, возможности регулирования их негативного воздействия на процесс обучения. Раскрыта сущность их возникновения, заключающаяся в расхождении интересов и ожиданий субъектов. Показана значимость регулирования факторов конфликтности для эффективного, комфортного и бесконфликтного функционирования образовательной среды. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, преподавателей, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the increasing tension and conflict potential of the educational environment in the field of modern higher education. The purpose of the article is to determine the factors that increase the level of conflictogenity in higher education, conditioned by the roles and interests of the subjects of the educational environment and the educational process in higher education. The authors classified groups of factors, identified the reasons for their activation, the influence of fluctuations in psychological tension on the relationship between the subjects of the educational environment, the possibility of regulating their negative impact on the learning process. The essence of their origin is revealed, which consists in the divergence of interests and expectations of subjects. The importance of regulating factors of conflictogenity for the effective, comfortable and conflict-free functioning of the educational environment is shown. The article is intended for employees of the education system, heads of educational organizations, teachers, researchers.

Введение. Образовательная среда вуза – это образовательное пространство, в котором происходит непрерывное взаимодействие его

субъектов. В современных условиях рынка труда образовательная среда высшей школы фактически является почвой для формирования

востребованного специалиста для той или иной сферы экономики государства. Государство готовит кадры для собственных потребностей и исходя из требований времени. Образовательная среда вуза представляет собой живую систему, имеющую сложную структуру и динамично развивающиеся, непрерывно меняющиеся связи и взаимодействия между составными частями, субъектами образовательной среды.

Исследователь Н.И. Монастырская предлагает определять конфликтогенность таким образом: «Конфликтогенность общества представляет собой социальное явление, систему объективных обстоятельств и субъективных образов, формирующих напряженность как результат социального взаимодействия больших социальных групп, включающих свою систему отношений и групповые интересы» [17]. Н.М. Мухаметова, Р.А. Циринг, С.А. Репин предлагают понимать конфликтогенность образовательной среды как «совокупность факторов педагогического процесса и социального взаимодействия, способствующих возникновению конфликтов» [18].

Определение и исследование факторов конфликтогенности важно ввиду прямой связи их регулирования со сферой управления образованием. Вопрос классификации и подробного изучения факторов образовательной среды, оказывающих непосредственное влияние на возникновение потенциального конфликта, привлекал внимание исследователей в 90-е [14], 2000-е гг. [4;6;8;12;20], 2010-е гг. [3;13;22]. В эти периоды данной проблеме был посвящен ряд диссертационных исследований и научных публикаций.

Отчетливо прослеживается связь между реформированием системы образования в России и всплеском научного интереса к проблемам образования, в частности, к вопросам конфликта и конфликтогенности образовательной среды. На волне такого интереса был проведен ряд практических исследований, посвященных вопросам изучения конфликтов и конфликтогенности педагогической среды и мало затронувших других ее субъектов, принимающих непосредственное или опосредованное участие в образовательном процессе.

Целью данной статьи является анализ факторов конфликтогенности образовательной среды, относящихся к ее субъектам, их взаимодействие и взаимовлияние. В качестве предмета исследования представляют интерес факторы, повышающие уровень напряженности внутри образовательной среды и образовательного

процесса, напрямую связанные с интересами ее субъектов.

Субъект современной образовательной среды высшей школы понимается как участник образовательного процесса, который ведет активную деятельность внутри образовательного процесса, участвует в формировании его цели, задач, требований к результатам функционирования самой образовательной среды и образовательного процесса. Субъекты современной образовательной среды, которые сегодня выделяются педагогами, можно условно разделить на две категории: принимающие участие в образовательном процессе и находящиеся вне его, но оказывающие влияние и часто его определяющие. Внутри самого процесса образования в высшей школе находятся студент, преподаватель и администрация (руководство [19]), вне процесса – родитель [5], работодатель и государство и общество [16]. Именно интересы этих субъектов мы будем рассматривать далее в вопросе о факторах конфликтогенности образовательной среды.

Формирование конфликтогенности как свойства среды складывается из конфликтогенов, которыми, по мнению автора Н.И. Монастырской, являются действия определённых социальных групп или отдельных участников процесса, то есть субъектов образовательной среды. Так составляющими конфликтогенности являются конфликтогенная среда как почва для возникновения конфликта, как правило, обуславливающая степень развития и глубину конфликта, субъекты напряженности, имеющие свои интересы, зачастую противоречащие друг другу или не совпадающие в понимании результата работы системы, уровень или степень напряженности внутри системы, интенсивность, скорость протекания процессов и сами факторы или условия развития конфликтогенности.

Материалы и методы исследования. Анализ различных подходов к пониманию термина и проявлений конфликтогенности в образовательной среде высшей школы позволяет сформировать целостную картину динамики напряженности в ней, рассмотреть структуру и выделить группы факторов, провоцирующих ее обострение. Комплексный подход к исследованию взаимодействия и пересечения, а порой и столкновения ожиданий и интересов субъектов образовательной среды, дает возможность, соблюдая принцип объективности, оценить и спрогнозировать траектории этого взаимодействия, наметить пути к предупреждению и преодолению негативных

последствий их проявления со стороны самих субъектов.

Результаты исследования. На уровень конфликтности оказывает влияние ряд факторов, которые условно можно разделить на субъектные, т.е. зависящие от субъектов образовательной среды, входящих в нее (таковые были обозначены выше), и «факторы среды» или объективные факторы, факторы обстоятельств. Такой точки зрения придерживаются авторы О.Н. Шахматова, И.О. Курочкина, Н.М. Мухаметова, Р.А. Циринг, С.А. Репин и другие [15;18]. Для справедливости нужно отметить, что субъектность или объективность факторов имеет значительную долю условности, так как все факторы связаны друг с другом, оказывают влияние друг на друга, взаимодействуют и определяют уровень напряженности в образовательной среде. Безусловно, такое деление на какие-либо группы схематизирует и упрощает, огрубляет процесс, но при этом, позволяет изучить его более детально и системно. Ни одна классификация, в том числе выбранная в дальнейшем в настоящем исследовании в качестве опорной, не отражает в полной мере всей сложности, многообразия и многогранности взаимодействия и взаимовлияния комплекса конфликтогенов.

В качестве объективных факторов, влияющих на уровень конфликтности в образовательной среде вуза и оказывающих прямое воздействие на позицию субъектов исследователи Н.М. Мухаметова, Р.А. Циринг, С.А. Репин предлагают выделить экономическую и социально-политическую обстановку в стране и регионе, организационно-управленческие факторы, содержательное и методическое несовершенство учебно-воспитательного процесса, возрастные, статусные, а также гендерные особенности (противоречия) участников образовательного процесса, высокий уровень напряженности и особенности педагогического труда [15;18].

Конфликтогенные факторы образовательной среды, выделенные исследователями Г.П. Артемовым, А.В. Алейниковым, А.Г. Пинкевичем [1], связанные с постепенной трансформацией системы высшего образования в процессе многократного реформирования, представляют собой изменение целей высшего образования (сегодня это формирование компетенций), понимание его как услуги, снижение в обществе статуса ученого, профессора, преподавателя высшей школы, падение престижа профессии, привлечение судебных инстанций для разрешения конфликтов между субъектами высшего образования как нормальная практика.

Отсюда следует рассматривать конфликтность образовательной среды как определенное ее состояние, характеризующееся особенностями комплекса угроз обострения конфликта между субъектами этой среды. Основным критерием конфликтности является уровень напряженности или активности, веса факторов как объективных, так и субъектных. Определенный уровень напряженности задает позитивный либо негативный ее вектор. В то время как умеренная напряженность, как правило, дает повод для консолидации и творческого решения проблем и задач, превышение же уровня напряженности между субъектами системы, напротив, приводит к возникновению собственно конфликта, нарушению или к прекращению работы системы, в данном случае, вплоть до нарушения функционирования всей образовательной среды.

В качестве субъектных факторов следует обозначить интересы участников образовательной среды. Однако, большая часть авторов, исследующих вопросы анализа факторов конфликтности, концентрирует внимание на рассмотрении субъективных факторов в диадах отношений «преподаватель-студент», «преподаватель-преподаватель», реже «преподаватель-администрация», то есть фактически замыкаются на пространстве педагогической среды, являющейся только частью образовательной среды. Однако спектр факторов шире.

Целесообразно рассматривать факторы, обуславливающие вероятность конфликтного поведения субъектов и повышающие общий уровень напряженности среды, относительно каждого из субъектов образовательного процесса и его ожиданий и требований, предъявляемых к прочим участникам. При этом нужно иметь в виду, что данные факторы находятся в прямой зависимости и взаимодействии с совокупностью объективных факторов.

В том состоянии высшего образования, которое сложилось в условиях широкого рынка образовательных услуг, высокой конкуренции за контингент обучающихся, именно студент является главным субъектом образовательной среды. Обучающийся на протяжении всего периода получения образования, начиная с этапа поступления, испытывает влияние большого количества факторов, определяющих его поведение относительно иных субъектов образовательной среды. Напряженность возникает ввиду возрастных особенностей психики студента, ведущих к изменению поведения, реакций на происходящее, зачастую негативных и

импульсивных. Часто студент испытывает чувство неудовлетворенности различными составляющими процесса обучения: формами подачи материала, непонятными студенту действиями педагога [18], авторитарным стилем общения или дистантным отчужденным поведением преподавателя, нежелающего, по мнению студента, идти навстречу обучающемуся, низкой квалификацией педагогического состава [9], оценкой ввиду непонимания критериев оценивания. Данные факторы влияют на выстраивание коммуникации «студент-преподаватель», имеющей высокий репутационный эффект для вуза. Большое влияние на уровень конфликтности со стороны студента во взаимодействии «студент-администрация» оказывает неудовлетворенность обучающегося условиями обучения в вузе (расписание, размер, оборудование и состояние аудиторий, обеспеченность литературой, питание, общежитие и др.), высокой загруженностью в процессе обучения (загруженность программы, перевес в сторону непрофильных дисциплин, постоянное реформирование, невозможность сочетать работу и учебу) [1]. Факторами конфликтности являются проблемы в выстраивании межличностных отношений с другими студентами и сотрудниками деканата, факультета, недостаточная стрессоустойчивость и адаптивность личности. Часто встречающейся психологической проблемой для обучающегося становится неоправданное ожидание возможности самореализации через образовательную траекторию и получаемую профессию, изначально неверный или неосознанный выбор программы обучения.

Педагогическая работа является одной из наиболее конфликтных ввиду специфики труда. Преподаватель в соответствии с современными требованиями обязан быть одновременно гибким к изменениям и образовательным и методическим трендам и профессионально соблюдать классические стереотипы профессии педагога. Можно выделить несколько факторов конфликтности, влияющих на поведение преподавателя как субъекта образовательной среды: снижение престижа при сохранении фактической социальной значимости профессии, неудовлетворенность выбранной профессией из-за неправильного ее выбора, неполучение желаемого признания и уважения педагога со стороны других участников образовательного процесса или «отсроченное социальное одобрение» [10], повышенная ответственность за качество образования, за жизнь и здоровье

учащихся [18], постоянная интенсивная коммуникация, физические нагрузки («голосовая нагрузка», ведение занятий в положении стоя), требование постоянного повышения квалификации и работы с большим массивом информации, увеличение работы с документами, менеджмента, наряду с научной и научно-педагогической работой, работа с «трудным контингентом» и обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, требующая эмоционального и профессионального напряжения [2], нарушение студентами норм обучения и поведения, претензии к оцениванию ввиду субъективного представления обучающихся о качестве своей работы [9], создающие регулярную микрострессовую ситуацию оценивания, накопление усталости вследствие непрерывного нахождения в процессе педагогической работы (особенно в условиях цифровизации непрерывная коммуникация с учащимися, «работа на дом» и т.д.), подверженность влиянию факторов конфликтности в сети, резко возросшая с введением дистанционного образования, таких как отсутствие невербальных средств коммуникации, растянутость коммуникации во времени, ее круглосуточность, ослабление этических запретов для заочного общения и снижение стилистического уровня речевой культуры со стороны студента [7], постоянный процесс реформирования высшего образования, реорганизаций внутри вуза, отсутствие ощущения стабильности и защищенности со стороны системы, государства, вуза, неоднозначность в понимании прав и обязанностей, в связи с чем невыполнение требований, предъявляемых правилами учебного процесса, неудовлетворенность организацией труда (отсутствие должного уровня информированности, поступление требований с опозданием, работа в режиме постоянного «цейтнота»), недостаточный уровень квалификации, вызывающий стресс [1], невозможность выстроить коммуникацию с другими участниками профессионального коллектива, конкуренция, особенности психологических и гендерных свойств личности преподавателя. Зачастую напряженность педагогического труда приводит к эмоциональному «выгоранию» и профессиональной деформации педагога, что само по себе является значительным фактором конфликтности.

Еще одним определяющим функционирование образовательной среды субъектом, имеющим основной ресурс для

регулирования уровня ее конфликтогенности, является администрация вуза. Для руководства высшей школы факторами конфликтогенности в отношении вышеназванных субъектов становятся осознание ситуации отставания результатов работы вуза от требований рынка труда, регулярное положение «догоняющего», сохранение и влияние «психологического багажа» бывшей педагогической деятельности руководителей, недостаток управленческой компетентности при высокой самооценке, исключительная ориентация на директивный стиль управления, уровень номинального авторитета согласно месту в системе управленческой иерархии, манипулирование как стиль управления, гендерные проблемы администрирования в образовательном учреждении [10], необходимость разрешать конфликты на разных уровнях образовательной среды (при этом администрация также может выступать в качестве стороны в конфликтной ситуации), ограниченность финансового и технологического ресурса высшего образования.

Важную роль играют факторы конфликтогенности, относящиеся к субъектам, принимающим участие в формировании образовательной среды, но находящиеся вне ее: родители студентов, работодатели, государство и общество.

Родители студентов предъявляют повышенные требования к высшей школе как к социальному институту образования и воспитания, обнаруживают социальные и статусные противоречия [18], имеют устаревшее представление о содержании, форме и целях высшего образования, перекладывая часть ответственности за оценки студентов на преподавателей вуза, формулируют требования к образованию как к услуге, так как именно они являются основными плательщиками. Отсутствие информированности со стороны вуза и поступление субъективной информации от студента, искаженное представление о способах решения проблем и вопросов способствует росту напряженности в образовательной среде, отражаясь на качестве образования.

На наш взгляд, целесообразно в условиях сегодняшнего развития, конкуренции в образовании и на рынке труда и восприятия образования как сферы экономики, включать на равных работодателя в перечень субъектов образовательной среды. Работодатель сегодня более не сторонний наблюдатель, который использует тот потенциал, который предоставляет ему вуз, а формирует определенный «заказ», фактически задает тренд в выстраивании

образовательных траекторий, политике администрации вуза и, соответственно, методики преподавания в высшей школе. Работодатель при этом, принимая на работу выпускника вуза, вчерашнего студента, видит несоответствие уровня его квалификации требованиям рынка, отставание программ подготовки в вузе от потребностей работодателя, необходимость самостоятельного обучения молодых кадров.

Государство и общество не создало на сегодняшний день целостной и последовательной концепции образовательной политики (стратегии развития системы образования). Недостаточность финансового и материально-технического обеспечения образования, регионализация ведут к перераспределению ресурсов образования, несоответствию образования субъекта потребностям общества и государства [6], сохранению стереотипов относительно качества образования и получаемых профессий.

Заключение. Таким образом, кроме исследования интересов и взаимовлияния традиционных субъектов образовательной среды высшей школы (преподаватель, студент, родители, государство и социум, руководство образовательной организации), авторы статьи приходят к выводу, что в условиях современного рынка труда на равных с другими субъектами нужно рассматривать работодателя. Работодатель напрямую (в условиях практикоориентированного обучения и на уровне магистратуры особенно) или опосредованно, через других субъектов, оказывает влияние на поведение внутри образовательной среды всех ее субъектов, усложняет отношения между ними, что повышает уровень конфликтогенности внутри образовательной среды. Степень влияния, его направление имеет широкую перспективу для дальнейшего исследования, так как оно специфично для различных направлений подготовки будущих бакалавров и магистров, но, безусловно, присутствует.

Рассматривая совокупность факторов, обуславливающих усиление напряженности внутри образовательной среды относительно каждого из ее субъектов, надо отметить, что поведение, отношение субъекта обуславливается его ценностными ориентирами и установками, сформированными в процессе воспитания и становления личности [11].

Резюмируя влияние субъектных факторов конфликтогенности, можно выделить следующие общие аспекты, усугубляющие ситуацию напряженности в образовательной среде:

- несовпадение ожиданий субъектов образовательной среды и реальных результатов;
- рассогласование целей субъектов в процессе образовательной деятельности;
- интенсивность коммуникации и повышенные требования субъектов к личности и друг к другу;
- низкая культура управления и низкая эффективность администрирования (отсутствие профессиональных менеджеров);
- несогласованность управленческих решений; проблема кадрового менеджмента) [21];
- низкий уровень информированности и сопряженный с этим авральный характер деятельности;

- низкая адаптивность субъектов образовательной среды (ряд авторов выделяют отдельным фактором проблему ригидности преподавательского состава);
- субъективное чувство недооцененности труд; несправедливости отношения со стороны иных субъектов процесса.

При этом любой фактор конфликтогенности усугубляется неэффективностью управления, катализирующей созревание конфликта.

Снижение уровня конфликтогенности образовательной среды возможно только путем взаимного осознания проблем взаимодействия и конструктивного преодоления представленных аспектов.

Литература:

1. Артемов Г.П., Алейников А.В., Пинкевич А.Г. Конфликтогенные факторы образовательной деятельности в высших учебных заведениях: принципы и методы организации мониторинга / Г.П. Артемов, А.В. Алейников, А.Г. Пинкевич // Интеграция образования. - 2018. - Т. 22. - № 2(91). - С. 274-289.

2. Бергис Т.А., Кривуля Ю.С. Проблема профессионального стресса педагогов в условиях современной образовательной системы / Т.А. Бергис, Ю.С. Кривуля // Карельский научный журнал. - 2020. - Т. 9. - № 1(30). - С. 47-49.

3. Гончарова Н.Ю. Особенности интерпретации социокультурных феноменов в современном образовании: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Гончарова Наталья Юрьевна; Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского. - Нижний Новгород, 2014. - 31 с.

4. Гржебина Л.М. Конфликтогенность образования как социокультурный фактор трансформации современного российского общества: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / Л.М. Гржебина; Ин-т соц.-полит. исслед. РАН. - Москва, 2006. - 26 с.

5. Дружинина А.Е. Социально-психологические условия формирования толерантности в межличностных отношениях субъектов образовательной среды: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Дружинина Анна Евгеньевна; Рос. гос. социал. ун-т. - Москва, 2012. - 22 с.

6. Захарчук Л.А. Управление конфликтами в системе образования : автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / Л.А. Захарчук; Моск. гос. ун-т сервиса. - Москва, 2006. - 27 с.

7. Иваненко Г. Коммуникация в социальной сети: факторы конфликтогенности / Г. Иваненко // Юрислингвистика. - 2020. - № 18(29). - С. 21-25.

8. Иванова О.А. Система подготовки педагога к взаимодействию в конфликтной образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / О.А. Иванова;

Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования. - Санкт-Петербург, 2004. - 49 с.

9. Игнатова Е.С. Исследование конфликтогенных факторов педагогического взаимодействия в вузе / Е.С. Игнатова // Дискуссия. - 2014. - № 10(51). - С. 126-129.

10. Кирсанов А.И. Конфликты в общеобразовательных организациях. Причины усиления конфликтогенности образовательной среды / А.И. Кирсанов // Язык и текст. - 2019. - Т. 6. - № 4. - С. 34-43.

11. Ковалёва М.А. Проблемы исследования ценностно-смысловых ориентаций и самоактуализации личности / М.А. Ковалева // Акмеология. - 2007. - № 3. - С. 90-94.

12. Колтунов А.Л. Управление социальными конфликтами в системе высшего образования: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / А.Л. Колтунов; Тюмен. гос. нефтегаз. ун-т. - Тюмень, 2006. - 30 с.

13. Коростелева Л.Ю. Управление социальными конфликтами в образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / Коростелева Лариса Юрьевна; Соврем. гуманитар. акад. - Москва, 2011. - 21 с.

14. Куконков П.И. Социальная напряженность и конфликты в сфере общего образования: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / П.И. Куконков; Нижегородский гос. пед. ун-т. - Нижний Новгород, 1996. - 25 с.

15. Курочкина И.А. Педагогическая конфликтология: учебное пособие / И.А. Курочкина, О.Н. Шахматова. - Екатеринбург: РГППУ, 2013.

16. Михайлов Н., Ситникова М. Инновационная деятельность - мощный стимул развития субъектов образовательной среды / Н. Михайлов, М. Ситникова // Высшее образование в России. - 2008. - № 7. - С. 76-82.

17. Монастырская Н.И. Концепт "конфликтогенность": определение дефиниций / Н.И. Монастырская // Science Time. - 2014. - № 11. - С. 234-238.

18. Мухаметова Н.М., Циринг Р.А., Репин С.А. Исследование конфликтогенных факторов

образовательной среды при подготовке выпускников вуза с ограниченными возможностями здоровья / Н.М. Мухаметова, Р.А. Циринг, С.А. Репин // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 2-2. - С. 885.

19. Проничева О.Ю. Образовательная среда вуза как фактор влияния на субъектов образовательного процесса и ресурс формирования личности / О.Ю. Проничева // Вестник Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В.Хрулева. - 2020. - № 2(22). - С. 121-128.

20. Тарабаева В.Б. Инновационное развитие вузов: проблемы управления конфликтами: монография / В.Б. Тарабаева. - Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. - 324 с.

References:

1. Artemov G.P., Aleinikov A.V., Pinkevich A.G. Conflict-related factors of educational activity in higher educational institutions: principles and methods of organizing monitoring / G.P. Artemov, A.V. Aleinikov, A.G. Pinkevich // Integration of education. - 2018. - Т. 22. - № 2(91). - S. 274-289.

2. Bergis T.A., Krivulya Yu.S. The problem of professional stress of teachers in the conditions of the modern educational system / T.A. Bergis, Yu.S. Krivulya // Karelian scientific journal. - 2020. - Т. 9. - № 1(30). - S. 47-49.

3. Goncharova N.Yu. Features of the interpretation of socio-cultural phenomena in modern education: author. dis. ... cand. philosopher. sciences: 09.00.11 / Goncharova Natalya Yurevna; Nizhegor. state un-t them. N.I. Lobachevsky. - Nizhny Novgorod, 2014. - 31 p.

4. Grzhebina L.M. Conflict nature of education as a socio-cultural factor in the transformation of modern Russian society: author. dis. ... cand. sociol. sciences: 22.00.06 / L.M. Grzhebina; Institute of socialist-polit. issled. RAS. - Moscow, 2006. - 26 p.

5. Druzhinina A.E. Socio-psychological conditions for the formation of tolerance in the interpersonal relations of the subjects of the educational environment: author. dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.05 / Druzhinina Anna Evgenevna; Grew up. state social. un-t. - Moscow, 2012. - 22 p.

6. Zakharchuk L.A. Conflict management in the education system: author. dis. ... cand. sociol. sciences: 22.00.08 / L.A. Zakharchuk; Moscow state un-t service. - Moscow, 2006. - 27 p.

7. Ivanenko G. Communication in a social network: factors of conflict / G. Ivanenko // Legal science. - 2020. - № 18(29). - S. 21-25.

8. Ivanova O.A. The system of training a teacher for interaction in a conflict educational environment: author. dis. ... dr. ped. sciences: 13.00.08 / O.A. Ivanova; Institute of Adult Education Ros. acad. education. - St. Petersburg, 2004. - 49 p.

9. Ignatova E.S. Study of conflict-generating factors of pedagogical interaction in the university / E.S. Ignatova // Discussion. - 2014. - № 10(51). - S. 126-129.

10. Kirsanov A.I. Conflicts in educational institutions. Reasons for increasing the conflict potential of the educational environment / A.I. Kirsanov // Language and text. - 2019. - Т. 6. - № 4. - S. 34-43.

21. Факторы конфликтности современной педагогической среды высшей школы / В.С. Агапов, О.П. Белая, М.И. Плугина, Л.Н. Кулешова // Акмеология. - 2017. - № 2(62). - С. 79-83.

22. Чуриков И.Н. Организационно-педагогические условия предупреждения конфликтов в современном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чуриков Игорь Николаевич; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова. - Москва, 2010. - 30 с.

11. Kovaleva M.A. Problems of research of value-semantic orientations and self-actualization of personality / M.A. Kovaleva // Acmeology. - 2007. - № 3. - P. 90-94.

12. Koltunov A.L. Management of social conflicts in the higher education system: author. dis. ... cand. sociol. sciences: 22.00.08 / A.L. Koltunov; Tyumen. state oil and gas. un-t. - Tyumen, 2006. - 30 p.

13. Korosteleva L.Yu. Management of social conflicts in the educational environment of the university: author. dis. ... cand. sociol. sciences: 22.00.08 / Korosteleva Larisa Yurevna; Let's lie. humanizes. acad. - Moscow, 2011. - 21 p.

14. Kukonkov P.I. Social tension and conflicts in the field of general education: author. dis. ... cand. sociol. sciences: 22.00.06 / P.I. Kukonkov; Nizhny Novgorod state ped. un-t. - Nizhny Novgorod, 1996. - 25 p.

15. Kurochkina I.A. Pedagogical conflictology: textbook / I.A. Kurochkina, O.N. Shakhmatova. - Yekaterinburg: RGPPU, 2013.

16. Mikhailov N., Sitnikova M. Innovative activity is a powerful stimulus for the development of subjects of the educational environment / N. Mikhailov, M. Sitnikova // Higher education in Russia. - 2008. - № 7. - S. 76-82.

17. Monastyrskaya N.I. The concept of "conflict potential": definition of definitions / N.I. Monastyrskaya // Science Time. - 2014. - № 11. - S. 234-238.

18. Mukhametova N.M., Tsiring R.A., Repin S.A. Investigation of conflict-generating factors of the educational environment in the preparation of university graduates with disabilities / N.M. Mukhametova, R.A. Tsiring, S.A. Repin // Modern problems of science and education. - 2015. - № 2-2. - S. 885.

19. Pronicheva O.Yu. The educational environment of the university as a factor of influence on the subjects of the educational process and the resource of personality formation / O.Yu. Pronicheva // Bulletin of the Military Academy of Material and Technical Support. General of the Army A.V. Khrulev. - 2020. - № 2(22). - S. 121-128.

20. Tarabaeva V.B. Innovative development of universities: problems of conflict management: monograph / V.B. Tarabaeva. - Belgorod: BelSU Publishing House, 2007. - 324 p.

21. Conflict factors of the modern pedagogical environment of higher education / V.S. Agapov, O. P. Belaya, M.I. Plugin, L.N. Kuleshova // Acmeology. - 2017. - № 2(62). - S. 79-83.

22. Churikov I.N. Organizational and pedagogical conditions for the prevention of conflicts in a modern university: author. dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.08 /

Churikov Igor Nikolaevich; Moscow state humanitarian. un-
t them. M.A. Sholokhov. - Moscow, 2010. - 30 p.

13.00.08 –Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Свинцова Марина Николаевна (г. Москва, Россия), кандидат исторических наук, доцент Департамента гуманитарных наук Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, e-mail: MNSvintsova@fa.ru

Кушнир Дария Юрьевна (г. Москва, Россия), ассистент Департамента гуманитарных наук Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, e-mail: DYUKushnir@fa.ru



УДК 378.2

Организационно-педагогические проблемы сетевого взаимодействия работодателя и образовательных организаций

Organizational and pedagogical problems of network interaction of the employer and educational organizations

Курочкин А.О., Казанский педагогический колледж, k_art_o@mail.ru

Голованова И.И., Казанский (Приволжский) федеральный университет, ginnag@mail.ru

Селюнина Е.М., Казанский (Приволжский) федеральный университет, ms.selyunina@mail.ru

Golovanova I., Kazan (Volga Region) Federal University, ginnag@mail.ru

Kurochkin A., Kazan Pedagogical College, k_art_o@mail.ru

Selyunina E., Kazan (Volga Region) Federal University, ms.selyunina@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.003

Ключевые слова: вуз, колледж, сотрудничество, работодатель, сетевое взаимодействие.

Keywords: university, college, cooperation, employer, network interaction.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена рядом организационно-педагогических проблем, обострившихся в пандемию 2020 года, среди которых ключевой стала слабая система взаимодействия работодателя и образовательных организаций. Это повлекло за собой сложности трудоустройства выпускников педагогических вузов и ссузов из-за недостаточного набора навыков и знаний, необходимых в сложившейся ситуации. В связи с этим, целью исследования стало выявление основных рисков действующих сетевых форм взаимодействия работодателя и образовательных организаций. Авторами рассмотрены основные проблемы сетевого взаимодействия, определены основные направления работы между работодателем и образовательной организацией, выделены риски действующих сетевых форм взаимодействия, предложены методические рекомендации по их снижению. Предложенные рекомендации позволят скорректировать уже существующие модели сетевого взаимодействия и в какой-то мере помочь в развитии системы трудоустройства выпускников.

Abstract. The relevance of the article is due to a number of problems that the 2020 pandemic entailed, among which the key was the weak system of interaction between the employer and educational organizations. This led to difficulties in finding employment for graduates of pedagogical universities and secondary professional organizations due to an insufficient set of skills and knowledge required in the current situation. In this regard, the purpose of the study was to identify the main risks of existing network forms of interaction between the employer and educational organizations. The authors consider the main problems of network interaction, identify the main areas of work between the employer and the educational organization, highlight the risks of existing network forms of interaction, offer guidelines for their prevention. The proposed recommendations will make it possible to correct the already existing models of network interaction and to some extent help in the development of the system of employment of graduates.

Введение. Одной из целей сферы образования и в Российской Федерации, и во всем мире является обеспечение образования в интересах личности и общества. Так, процесс обучения является одним из направлений инвестирования в рабочую силу. Тщательно разработанная эффективная форма сетевого взаимодействия позволяет «растить» востребованных специалистов, трудоустроенных уже со студенческой скамьи, а также повышать их

квалификацию на протяжении всего периода работы. Данная деятельность должна соответствовать стандартам работодателя и реального сектора экономики для того, чтобы избежать роста безработицы.

Влияние сотрудничества работодателя с образовательными организациями на рост безработицы довольно скромно раскрыт в современной науке. Общие вопросы взаимодействия сетевых партнеров и перспективы

их развития были затронуты в работе исследователей Бианки В.А. и Ильянина В.В. [4]. Адамским А.И. представлена разработанная методология сетевой организации во взаимосвязи с инновационными процессами в образовании [1]. В работе [14] даны рекомендации по организационным вопросам сетевого взаимодействия, учитывающие сложности его реализации. Возникающие проблемы и потенциал взаимодействия образовательных организаций различного уровня рассматривает в своем исследовании Прокументова Г.Н. [15], которая предлагает эмпирическую модель взаимодействия образовательных организаций, направленную на повышение качества обучения. Зоткиным А.О. исследована практика формирования сетевых образовательных программ [7]. Представленный опыт сетевой организации дополнительного профессионального образования [12] сетевой организации профильного обучения [11], сетевой организации методической службы [5] показывает актуальность вопроса на различных уровнях образовательной системы и заинтересованность участников взаимодействия в создании кластера непрерывного образования. Сетевое взаимодействие вузов в контексте развития отдельных регионов России рассматривается Кудряшовой Е.В. [10], Трушковой И.Ю. [17], Коровиным Г.Б. [9], Сергеевым А.М. [16], Якушкиной М.С. [18] с позиции влияния региональных, промышленных, культурных особенностей на создание образовательного пространства. Возникающие сложности при сетевой организации взаимодействия в сфере высшего образования рассматриваются и в работе [13], где важнейшими барьерами выделяются материально-техническое обеспечение организаций и кадровая компетентность. В работе [3] рассматриваются особенности организации взаимодействия при переходе вузов на новые стандарты ФГОС 3++ и отмечается высокое влияние этих форм подготовки на практическую составляющую программ. Авторы совместного казахстанско-немецкого исследования рассматривают международное взаимодействие в области образования как возможность интеграции программ профессиональной подготовки на основе создания единого оценочного инструментария их эффективности [8].

Проводимый анализ исследований показал, что проблема сетевого взаимодействия является актуальной, не только в Российской Федерации, но и за рубежом, так, проблема межпрофессионального образования на базе программ сетевого взаимодействия анализировалась в работах [19-21]. На основании

проведенного анализа работ исследователей, можно сделать вывод о том, что российские и зарубежные ученые по-разному оценивают роль участников сетевого взаимодействия. Так, в работах иностранных коллег четко видно лидерство и главенствующее положение профессорско-преподавательского состава [20]. Это связано с необходимостью обеспечения качественной обратной связи от обучающихся и, следовательно, разработке наиболее эффективной стратегии движения. Российские исследователи ставят работодателя на «первый план» отводя ему роль главного организатора и основного субъекта, финансирующего сетевое взаимодействие как посредством денежных вложений, так и предоставлением платформ для взаимодействия. Данный анализ позволяет взглянуть на одну и ту же систему под разным углом.

Целью данной статьи стало выявление основных рисков действующих сетевых форм взаимодействия. В качестве задач, для достижения поставленной цели были обозначены следующие: реализация стратегической сессии работодателя и образовательной организации; проведение анкетирования сторон, участвующих во взаимодействии, и диагностика его результатов.

Материалы и методы исследования. Анализ проблемы трудоустройства выпускников образовательных организаций в условиях пандемии коронавируса [4] позволил выявить ее взаимосвязь с уровнем организации сотрудничества работодателей с другими участниками сетевого взаимодействия.

Базой исследования выступили ГАПОУ «Казанский педагогический колледж», а также АО «ПОЗиС» и ОАО «Казанское авиационное производственное объединение».

В качестве наглядного примера авторами была реализована стратегическая сессия работодателя и образовательной организации, в ходе которой были определены плюсы и минусы такого сотрудничества. Сессия определила направления работы, которые трудно обозначить в ходе только теоретической деятельности.

Для исследования был выбран метод анкетирования, являющийся наиболее эффективным методом сбора первичной информации, позволяющий эффективно исследовать проблемы, требования и условия для каждой из участвующих сторон. Анкетирование сторон, участвующих во взаимодействии, и диагностика его результатов позволили сформулировать и обосновать критерии неэффективности действующих сетевых форм взаимодействия, указать на основные недостатки для того, чтобы в дальнейшем их избежать.

Основной задачей нашего анкетирования было выявление основных рисков действующих сетевых форм взаимодействия. В анкетировании приняли участие 30 респондентов – 20 педагогов ГАПОУ «Казанского педагогического колледжа» и 10 участников, представителей работодателя, АО «ПОЗиС» и ОАО «Казанское авиационное производственное объединение». Исследование проводилось на базе ГАПОУ «Казанского педагогического колледжа» как одного из участников сетевого взаимодействия в цепочке колледж – работодатель.

Разработанная нами анкета включала в себя два блока. Вопросы первого блока касаются только представителей работодателя. Второй блок предполагал вопросы для преподавателей – участников сетевого взаимодействия.

Вопросы для работодателя были направлены на выявление потребности предприятия в новых сотрудниках, выявление требований к практическому опыту выпускника. Также важно было определить критерии, на которые опирается работодатель при приеме на работу выпускников, специальные требования к работнику по представленным видам компетенций. Важным для нас фактором выступала удовлетворенность принимающей стороны профессиональной подготовкой молодых специалистов и готовность предприятия, при необходимости, за свой счет переобучать и/или повышать квалификацию сотрудников. Информация от работодателя по наиболее эффективным, на их взгляд, моделям взаимодействия (формы сотрудничества) принимающей организации и техникума и выделение ими компетенции, которые оказывают, по их мнению, наибольшее влияние на эффективность профессиональной деятельности молодого специалиста (его карьерный рост) завершала первый блок опросника.

Второй блок вопросов был ориентирован на мнение преподавателей, участвующих в сетевом взаимодействии, и рассматривал в первую очередь факторы, которые вызывают трудности при реализации программы с использованием сетевой формы обучения, насколько повлияло взаимодействие на качество знаний и навыков у обучающихся, заметили ли они разницу в заинтересованности и энтузиазме студентов, участвующих в программе сетевого взаимодействия.

Результаты исследования. Результаты ответов в первом блоке опроса показали, что

потребность в новых сотрудниках на предприятии возникает раз в несколько лет, так ответили 80% респондентов, хотя по 10% работодателей отмечают, что необходимость в обновлении кадров возникает и раз в год и раз в полгода. Большинство 60% работодателей считает, что выпускник должен иметь опыт практической работы, прежде чем он придет устраиваться на работу, при этом под практическим опытом подразумевают не стаж работы, а особую оценку практических навыков при прохождении практики.

Абсолютное большинство работодателей 100% считают, что главным требованием к их сотрудникам считается способность к постоянному самосовершенствованию. При этом 50% респондентов считают, что сотрудник должен быть готов к постоянному профессиональному росту, по 20% респондентов считают, что наиболее важными характеристиками процесса профессионального развития являются: способность приобретать новые знания и способность к освоению новой техники. Лишь по 5% работодателей отмечают важность проявления инициативы в работе и умение работать в команде, как специальные требования к работнику, влияющие на его профессиональный рост, см. рисунок 1. Хотелось бы заметить, что 90% респондентов отмечают готовность предприятия повышать квалификацию своих сотрудников.

Преподаватели – участники, реализующую образовательную программу в рамках сетевого взаимодействия представили следующие ответы. Основными трудностями для преподавателей стали отсутствие материального стимулирования (43%), недостаточно отлаженная система методической поддержки (27%) и нехватка соответствующих специалистов для перенимания опыта (20%). Относительно простым для них стало обобщение инновационного опыта (4%) и проявление творческих способностей, реализующихся в педагогическом экспериментировании (6%), см. рисунок 2. При оценке потребностей обучающихся, которые реализовались при освоении программы, реализуемой при сетевом взаимодействии, большинство респондентов выделили потребность в профессиональном самоопределении (35%) и потребности в получении актуальных знаний (45%).



Рисунок 1. – Специальные требования к работнику по предъявленным видам компетенций

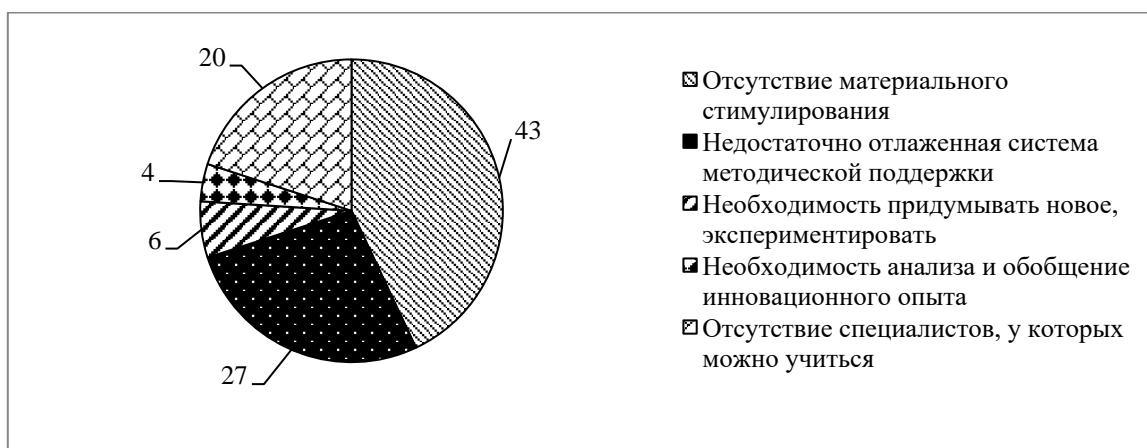


Рисунок 2. – Факторы, вызывающие трудности при реализации программы с использованием сетевой формы обучения

Практически все преподаватели (95%) заметили улучшение качества знаний и навыков своих обучающихся, а также разницу в заинтересованности и энтузиазме студентов (98%), участвующих в программе сетевого взаимодействия и студентов, обучающихся по стандартной программе.

Анализируя приведенные результаты, можно сказать о видимой закономерности между ростом заинтересованности студентов и улучшением качества знаний. Предприятия, в свою очередь, делают большую ставку на постоянное развитие своих специалистов и готовы материально вкладываться в решение данного вопроса.

Заключение. Главным противоречием при исследовании работ отечественных и иностранных ученых стала разница в признании «центральной фигуры» сетевого взаимодействия. Зарубежные авторы считают, что таковой является профессорско-преподавательский состав [19], а среди российских исследователей [12]

центральное место отведено работодателю. Данное противоречие вполне обосновано различными источниками финансирования, а также признанием преподавательского труда особенно важным для современного сообщества.

Рост безработицы как следствие неэффективной работы сетевого взаимодействия доказан нами косвенно, так как сегодня безработным становится тот, кто не стремится к повышению своей компетентности [2]. В рамках партнерства между работодателем и учебным заведением повысить качество своих знаний и навыков гораздо проще как молодым специалистам, так и уже опытным сотрудникам [6]. Основной трудностью, с которой мы столкнулись в ходе своей исследовательской деятельности стало то, что участники программы сетевого взаимодействия не до конца понимали суть определяемых проблем, т.к. для каждого участника преобладает своя специфика отрасли, из-за чего было ярко выражено недопонимание

сторон. Для решения данной проблемы, нами была предложена работа модераторов, которые занимались адаптацией программ для каждой из сторон. В их задачи входили: подготовка круглого стола – организационная и аналитическая работа, подбор экспертов и квалифицированный сбор информации, проведение дискуссии в заданном направлении и формирование итогового контента, а также его утверждение. По итогу нашей работы были разработаны методические рекомендации по предупреждению неэффективности действующих сетевых форм взаимодействия работодателя и образовательной организации.

Анализ полученных результатов позволяет нам сделать следующие выводы:

1. В условиях реализации сетевого взаимодействия предприятий работодателя готовы осуществлять переподготовку кадров для повышения / изменения квалификации. Главным предпочтением при выборе специалистов при этом отдается готовности к постоянному профессиональному росту. Данные факты свидетельствует о стремлении руководства избежать найма безынициативных работников, которые с течением времени потеряют свою компетентность. Данное заключение напрямую влияет на снижение роста безработицы.

2. Многие преподаватели отмечают, что при введении программы сетевого взаимодействия многие обучающиеся получают актуальные знания, профессионально самоопределяются, качество их навыков и знаний заметно отличается, а также наблюдается заинтересованность в процессе обучения. Все это ведет к повышению компетентности будущих выпускников, их значимости на рынке труда.

3. На основе ответов респондентов обеих

групп нами были выделены критерии неэффективности действующих сетевых форм взаимодействия: отсутствие мотивации педагогического состава; отсутствие системы постоянного повышения квалификации своих сотрудников; отсутствие практической базы для прохождения обучения на территории работодателя; отсутствие опытных специалистов, способных обучать педагогический состав; отсутствие педагогических навыков у специалистов со стороны работодателя.

Полученные данные позволили оценить, насколько высока неэффективность программы не только для работодателя, но и других участников, реализующих эту программу с образовательной стороны: преподавателей, методистов и самих учащихся, а также определить наиболее действенные методы при разработке и реализации образовательных программ, нацеливает разработчиков на преодоление прогнозируемого комплекса трудностей, а также помогает определить приоритетные способы эффективного взаимодействия.

Представленное нами исследование станет отправной точкой для анализа влияния сетевого взаимодействия в разных сферах общественной жизни. В ходе анкетирования были выявлены несовершенства в лице недостаточно раскрытых вопросов и отсутствия достаточного количества респондентов – представителей работодателя. Следующим шагом на пути нашего исследования по теме влияния сетевого взаимодействия на педагогический коллектив станет анализ региональных программ и разработка научно-методического обеспечения эффективного сетевого взаимодействия работодателя и образовательной организации.

Литература:

1. Адамский А.И. Модель сетевого взаимодействия / А.И. Адамский // Управление школой. – 2002. – № 4. – С. 23.
 2. Антонова Г.В., Мирзабалаева Ф.И., Бондарчук А.Г. Проблемы трудоустройства выпускников образовательных организаций в условиях пандемии коронавируса / Г.В. Антонова, Ф.И. Мирзабалаева, А.Г. Бондарчук // Экономика труда. – 2020. – Том 7. – № 12. – С. 1249-1268.
 3. Бахтизин Р.Н. Трансформация системы подготовки специалистов в условиях перехода на ФГОС 3++ / Р.Н. Бахтизин, О.А. Баулин, Р.М. Мазитов, & Н.А. Шайхутдинова // Высшее образование в России. – 2019. – № 5.
 4. Бианки В.А., Илянин В.В. Новейшая проблема: сетевая организация общества как порождение глобализации. Аналитическая записка / В.А. Бианки, В.В. Илянин. - СПб.: СПбГУ, 2002.

5. Василевская Е.В. Разработка сетевой организации муниципальной методической службы / Е.В. Василевская. – Москва, 2004.
 6. Жданов П.А. Сетевой анализ степени интеграции вузов Проекта 5-100 в международное образовательное пространство / П.А. Жданов, Н.А. Полихина, Е.Ю. Сема, Л.В. Казимирчик, И.Б. Тростянская, А.А. Барсуков // Высшее образование в России. – 2019. – № 11.
 7. Зоткин А.О. Создание и использование инновационных разработок в практике взаимодействия вузов и школ / А.О. Зоткин // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 358.
 8. Карстина С.Г., Цехиель О.Н., Карлос М. Вклад казахстанско-немецкого сотрудничества в создание инструментария оценки программ профессионального образования / С.Г. Карстина, О.Н. Цехиель, М. Карлос // Высшее образование в России. – 2021. – № 1.

9. Коровин Г.Б. Сетевые структуры в промышленности региона / Г.Б. Коровин // Экономика региона. – 2020. – Т. 16. – № 4.

10. Кудряшова Е.В., Ненашева М.В., Сабуров А.А. Сетевое взаимодействие вузов в контексте развития российской Арктики / Е.В. Кудряшова, М.В. Ненашева, А.А. Сабуров // Высшее образование в России. – 2020. – № 7.

11. Мазник А.Ф. Сетевая организация профильного обучения на основе взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мазник Александр Феодосиевич; Соч. гос. ун-т туризма и курорт. дела, 2004. – 153 с.

12. Орлихина Н.Е. Развитие региональной системы сетевой организации дополнительного профессионального образования учителей / Н.Е. Орлихина. - Москва. – 2006.

13. Певная М.В., Шуклина Е.А. Институциональные ловушки нелинейного развития высшего образования в России / М.В. Певная, Е.А. Шуклина // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22. – № 1(90).

14. Пинский А.А., Каспржак А.Г., Митрофанов К.Г. Рекомендации по организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений (организаций) при введении профильного обучения учащихся на старшей ступени общего образования / А.А. Пинский, А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов // Вестник образования. Тематическое приложение. – 2004. – № 4. – С. 39-55.

15. Прокументова Г.Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели / Г.Н. Прокументова // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 358.

16. Сергеев А.М., Шадрин И.М., Громов В.В. Мурманский арктический государственный университет-вуз с северным характером / А.М. Сергеев, И.М. Шадрин, В.В. Громов // Высшее образование в России. – 2019. – № 3.

17. Трушкова И.Ю., Титова Е.И. Сетевое взаимодействие в Вятском государственном университете / И.Ю. Трушкова, Е.И. Титова // Сибирские исторические исследования. – 2018. – № 1.

18. Якушкина М.С., Жиркова З.С., Амбурцева Н.И. Использование этнокультурных традиций при моделировании событийных сетей в структуре образовательного пространства региона / М.С. Якушкина, З.С. Жиркова, Н.И. Амбурцева // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 5(41).

19. Castells M., Cardoso G. The network society: From knowledge to policy. – Center for Transatlantic Relations, Jhu-Sais, 2006.

20. Najjar G., Ascione F. J. Faculty leaders' views of successful implementation of interprofessional education: A Case Study // Journal of Interprofessional Education & Practice. – 2020. – Т. 21. – С. 100371.

21. Zhu Q. Exploring how to build innovation and entrepreneurship education ecosystems in universities in Guangdong against the backdrop of the Guangdong-Hong Kong-Macau Greater Bay Area // E3S Web of Conferences. – EDP Sciences, 2020. – Т. 165. – С. 02005.

References:

1. Adamskiy A.I. Model of network interaction / A.I. Adamskiy // School Management. - 2002. - № 4. - P. 23.

2. Antonova G.V., Mirzabalaeva F.I., Bondarchuk A.G. Problems of employment of graduates of educational institutions in the context of the coronavirus pandemic / G.V. Antonova, F.I. Mirzabalaeva, A.G. Bondarchuk // Labor Economics. - 2020. - Volume 7. - № 12. - S. 1249-1268.

3. Bakhtizin R.N. Transformation of the system of training specialists in the context of the transition to the Federal State Educational Standard 3 ++ / R.N. Bakhtizin, O.A. Baulin, R.M. Mazitov, & N.A. Shaikhutdinova // Higher education in Russia. - 2019. - № 5.

4. Bianchi V.A., Ilyanin V.V. The newest problem: the network organization of society as a product of globalization. Analytical note / V.A. Bianchi, V.V. Ilyanin. - SPb.: SPbSU, 2002.

5. Vasilevskaya E.V. Development of the network organization of the municipal methodical service / E.V. Vasilevskaya. - Moscow, 2004.

6. Zhdanov P.A. Network analysis of the degree of integration of Project 5-100 universities into the international educational space / P.A. Zhdanov, N.A. Polikhina, E.Yu. Sema, L.V. Kazimirchik, I.B. Trostyanskaya, A.A. Barsukov // Higher education in Russia. - 2019. - № 11.

7. Zotkin A.O. Creation and use of innovative developments in the practice of interaction between universities and schools / A.O. Zotkin // Bulletin of the Tomsk State University. - 2012. - № 358.

8. Karstina S.G., Tsekhiel O.N., Carlos M. Contribution of the Kazakh-German cooperation to the creation of a toolkit for assessing vocational education programs / S.G. Karstina, O. N. Tsekhiel, M. Carlos // Higher education in Russia. - 2021. - № 1.

9. Korovin G.B. Network structures in the industry of the region / G.B. Korovin // Economy of the region. - 2020. - Т. 16. - № 4.

10. Kudryashova E.V., Nenasheva M.V., Saburov A.A. Network interaction of universities in the context of the development of the Russian Arctic / E.V. Kudryashova, M.V. Nenasheva, A.A. Saburov // Higher education in Russia. - 2020. - № 7.

11. Maznik A.F. Network organization of profile training based on the interaction of institutions of general and additional education: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Maznik Aleksandr Feodosievich; Op. state un-t tourism and resort. cases, 2004. - 153 p.

12. Orlikhina N.E. Development of the regional system of the network organization of additional professional education for teachers / N.Ye. Orlikhin. - Moscow. - 2006.

13. Singing M.V., Shuklina E.A. Institutional traps of nonlinear development of higher education in Russia / M.V. Pevnaya, E.A. Shuklina // Integration of education. - 2018. - Т. 22. - № 1 (90).

14. Pinsky A.A., Kasprzhak A.G., Mitrofanov K.G. Recommendations for the organization of network interaction of educational institutions (organizations) when

introducing profile training for students at the senior level of general education / A.A. Pinsky, A.G. Kasprzhak, K.G. Mitrofanov // Education Bulletin. Thematic application. - 2004. - № 4. - S. 39-55.

15. Prozumentova G.N. Potential of interaction between universities and schools: empirical models / G.N. Prozumentova // Bulletin of the Tomsk State University. - 2012. - № 358.

16. Sergeev A.M., Shadrina I.M., Gromov V.V. Murmansk Arctic State University with a Northern Character / A.M. Sergeev, I.M. Shadrina, V.V. Gromov // Higher education in Russia. - 2019. - № 3.

17. Trushkova I.Yu., Titova E.I. Network interaction at Vyatka State University / I.Yu. Trushkova, E.I. Titova // Siberian Historical Research. - 2018. - № 1.

18. Yakushkina M.S., Zhirkova Z.S., Amburtseva N.I. The use of ethnocultural traditions in modeling event

networks in the structure of the educational space of the region / M.S. Yakushkina, Z.S. Zhirkova, N.I. Amburtseva // Prospects for Science and Education. - 2019. - № 5(41).

19. Castells M., Cardoso G. The network society: From knowledge to policy. - Center for Transatlantic Relations, Jhu-Sais, 2006.

20. Najjar G., Ascione F. J. Faculty leaders' views of successful implementation of interprofessional education: A Case Study // Journal of Interprofessional Education & Practice. - 2020. - T. 21. - S. 100371.

21. Zhu Q. Exploring how to build innovation and entrepreneurship education ecosystems in universities in Guangdong against the backdrop of the Guangdong-Hong Kong-Macau Greater Bay Area // E3S Web of Conferences. - EDP Sciences, 2020. - T. 165. - S. 02005.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Курочкин Артём Олегович (г. Казань, Россия), заместитель директора ГАПОУ «Казанского педагогического колледжа», руководитель ЦОПП, магистрант программы «Педагогика высшего образования» КФУ, e-mail: k_art_o@mail.ru

Голованова Инна Игоревна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы ФГАОУ ВО «Казанского (Приволжского) федерального университета», руководитель НОЦ Инновационных и интерактивных образовательных технологий Института психологии и образования КФУ, руководитель магистерской программы «Педагогика высшего образования» КФУ, e-mail: ginnag@mail.ru

Селюнина Екатерина Михайловна (г. Казань, Россия), ведущий консультант отдела по защите прав и законных интересов детей Аппарата Уполномоченного по правам ребенка в РТ, магистрант программы «Педагогика высшего образования» КФУ, e-mail: ms.selyunina@mail.ru



Подготовка педагогов

УДК 378

Риторическая культура учителя как универсальная педагогическая компетенция

Teacher's rhetorical culture as a universal pedagogical competence

Ерохина Е.Л., Московский педагогический государственный университет, el.erokhina@mpgu.su

Erokhina E., Moscow Pedagogical State University, el.erokhina@mpgu.su

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.004

Ключевые слова: педагогическая компетенция, риторическая культура, педагогическое общение, педагогическая риторика, риторический идеал.

Keywords: pedagogical competence, rhetorical culture, pedagogical communication, pedagogical rhetoric, rhetorical ideal.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью определить содержание универсальных педагогических компетенций, владение которыми позволит современному педагогу отвечать на вызовы времени, решать многообразные педагогические задачи в условиях стремительно меняющегося мира. Цель статьи: обосновать, что важнейшей универсальной педагогической компетенцией является риторическая культура учителя – владение совокупностью норм, правил, традиций и ценностей речевого общения. Раскрыты основные компоненты риторической культуры, на примере устных и письменных речевых произведений, созданных учителями в различных ситуациях педагогического общения, показан невысокий уровень владения современными учителями риторической культурой и сделан вывод о необходимости специально организованного обучения ее основам в процессе подготовки будущего учителя в вузе. В качестве учебной дисциплины, решающей эту задачу, предложена педагогическая риторика.

Статья предназначена для работников системы высшего образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is determined by the need to determine the content of universal pedagogical competencies, the possession of which will allow a modern teacher to respond to the challenges of the time, to solve various pedagogical tasks in a rapidly changing world. The purpose of the article: to prove that the most important universal pedagogical competence is the rhetorical culture of the teacher – the possession of a set of norms, rules, traditions and values of speech communication. The main components of rhetorical culture are revealed, using the example of oral and written speech works created by teachers in various situations of pedagogical communication, the low level of knowledge of modern teachers of rhetorical culture is shown, and the conclusion is made about the need for specially organized teaching of its basics in the process of preparing a future teacher at a university. Pedagogical rhetoric is proposed as an academic discipline that solves this problem.

The article is intended for employees of the higher education system, heads of educational organizations, and researchers.

Введение. В педагогическом дискурсе сегодня активно используется новое понятие – «универсальная педагогическая компетенция». В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» в качестве планируемого результата обучения выделяются три группы компетенций:

универсальные, общепрофессиональные и профессиональные. Однако очевидна потребность дать специальное наименование совокупности интегральных свойств современного педагога, которые позволяют ему решать многообразные педагогические задачи в условиях стремительно меняющегося постглобального мира.

«Универсальная педагогическая компетенция» – сегодня скорее метафора, дающая новые направления для размышлений в аспекте подготовки будущего учителя. Нам близка в этой связи позиция С.Е. Никитиной: «метафора выражает уже не опыт, как в эмпирии, а предположение; она открывает новые возможности описания и объяснения» [1, с.109].

Отталкиваясь от многозначности определения «универсальные» (от лат. *universalis* – всеобщий) применительно к педагогическим компетенциям – это и общие для всех учителей (вне зависимости от преподаваемого учебного предмета), и используемые в любых жизненных (профессиональных) ситуациях, и не зависящие от времени, мы обоснуем в статье утверждение, что одной из универсальных педагогических компетенций является риторическая культура учителя. Подчеркнем: под риторической культурой мы понимаем совокупность норм, правил, традиций и ценностей речевого общения; мы не сводим ее только к культуре речи или мастерству публичного выступления.

Методология исследования. В основе представленного в статье анализа риторической культуры как универсальной педагогической компетенции лежат исследования современных методологов риторики и педагогической риторики; обоснование необходимости развития риторической культуры в процессе подготовки будущего педагога основано на изучении нормативных документов в сфере общего и высшего образования, на результатах анкетирования обучающихся и наблюдения за речевым поведением учителей.

Наша концепция опирается на идеи, сформулированные выдающимися исследователями риторики и педагогической риторики. Т.А. Ладьяженская, основатель научной школы «Риторика общения», говорила о необходимости подготовки в стенах вуза такого учителя, который способен «целенаправленно развивать в себе умение публично мыслить... и умение организовывать общение» [2, с.5], осознавать, что «все уроки учителя – диалог с учениками» [3, с.5]. А.К. Михальская подчеркивает важность наличия идеала в процессе воспитания специалиста: «Для студентов любых специальностей курс педагогической риторики представляет ... возможность глубокого приобщения к культурологическим знаниям, поскольку включает историю таких существенных для мировой и отечественной культуры феноменов, как общериторический и педагогико-риторический идеал» [4, с.75]. Н.А. Ипполитова конкретизирует коммуникативно-речевые умения,

овладение которыми необходимо для профессионального педагогического общения [5, с.5-6].

Результаты исследования. Нормативные документы, определяющие требования к профессиональным компетенциям педагога, эксплицитно (в Профессиональном стандарте педагога) или имплицитно (во ФГОС общего образования) указывают на необходимость владения учителем законами, нормами, правилами речевого взаимодействия, понимания им ценности эффективного общения между разными субъектами образовательного процесса.

Так Профстандарт педагога прямо указывает, что учитель должен уметь «выбирать формы и методы профессионального взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся с соблюдением требований профессиональной этики» (выделено нами) [6]. В Примерной основной образовательной программе основного общего образования перечислены коммуникативные универсальные учебные действия, которыми должен овладеть ученик, а значит, ими в совершенстве должен владеть обучающий его учитель [7].

Кажется очевидным, что в вузах, реализующих программы педагогического образования, должно уделяться особое внимание риторической подготовке учителя. Однако на практике, к сожалению, этого не происходит. С одной стороны, можно наблюдать, как из учебного плана уходят или резко сокращаются в объеме «Русский язык и культура речи», «Риторика», «Педагогическая риторика». С другой стороны, порой даже в вузах-счастливчиках, где сохранилась педагогическая риторика, ее преподавание формально и малоэффективно. Анализ одной из РПД по этой дисциплине показывает, что компетенции, указанные в программе (способность к самоорганизации и самообразованию; способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся; готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для решения исследовательских задач в области образования), не соотносятся с подлинными целями педагогической риторики, а оценочные материалы (экзамен, в ходе которого единственным критерием оценки обучающегося являются знание и понимание основных вопросов программы) игнорируют ее практикоориентированный характер.

Не нуждается в доказательствах идея о том, что риторика является методологической основой

гуманитарного знания в целом, лингвофилософской дисциплиной о коммуникативной природе культуры.

Недостатки (или отсутствие) риторического образования учителя в явной или имплицитной форме проявляются в его профессиональной деятельности и требуют серьезного научного и практического осмысления.

Здесь уместно будет высказать упрек нам, занимающимся теоретическими изысканиями в области педагогического речеведения и педагогической риторики. Мы разделяем мнение авторов исследования «Язык, общество и школа»: «В методической литературе широко представлены тексты нормативного типа, описывающие тот идеал, к которому должны стремиться педагоги в своей речи... Однако между нормативными ожиданиями и реальной речью учителей... существует не меньший разрыв, чем, скажем, между принципами гуманистической педагогики и повседневными практиками, распространенными в школе» [8, с.352-353]. Действительно, сбор эмпирического материала, описание и исследование *живой речи* современных учителей – востребованное, интересное и перспективное направление развития нашей науки. В этой связи мы будем рассматривать проблемы риторической культуры учителей, анализируя их устные и письменные речевые произведения.

Выделяя наиболее значимые показатели сформированности риторической культуры учителя, мы опираемся на диссертационное исследование Л.П. Аксеновой [9].

Полагаем, что говорить о владении учителем риторической культурой как универсальной педагогической компетенцией можно, если он:

- осознает адресность любой речевой деятельности, признает собеседника субъектом общения, соавтором текста, владеет культурой диалога;

- осознает ценностный характер риторики, считает особо значимым этический компонент речи, владеет академической культурой;

- признает творческий характер речи, последовательно отвергает шаблонизирование речевой деятельности;

- имеет устойчивую привычку и умеет рефлексировать свое речевое поведение.

Рассмотрим подробнее указанные критерии.

Рассуждая о субъект-субъектном взаимодействии как краеугольном камне педагогической риторики («При организации общения отталкивайтесь, прежде всего, от тех, к кому адресуется общение, то есть от учащихся» – В.А. Кан-Калик [10, с.42]), мы не будем приводить

примеры общения-дистанции или общения-устрашения [10, с.99], которые, к сожалению, нередки в современной школе. Скажем о менее очевидном, но от этого не менее деструктивном подходе учителей к субъект-субъектному взаимодействию – о его имитации. Рассмотрим пример педагогического жара – слова учителя в начале урока. Этот текст кочует без изменений из одного размещенного в пространстве Интернета учительского конспекта в другой, им начинается и урок русского языка, и урок окружающего мира, им учитель приветствует и учеников 2 класса, и 6 класса: «Доброе утро, ребята! В это солнечное утро я шла на работу и наблюдала за небольшими облаками, плывущими по голубому небу, любовалась первым снегом, блестящим на солнце, желтогрудыми синичками, сидящими на заборе около наших кормушек. Я думаю, что вы тоже любовались этой красивой природой и сейчас у вас хорошее настроение. Давайте улыбнемся друг другу. И от этих улыбок мы будем добрее, счастливее, веселее, и с удовольствием будем работать на уроке» [11, с.340-341].

Речь учителя, целью которой является, как кажется, стремление объединить учеников, воодушевить, нацелить их на интересную работу, представляет собой монолог, не ориентированный на адресата (вряд ли все шестиклассники идут в школу, наблюдая за «плывущими по небу облаками и желтогрудыми синичками» и испытывая особую радость от этих наблюдений). Очевидно, что учитель не ориентируется, организуя общение, на конкретных собеседников, иначе он поинтересовался бы, что обрадовало *их* учеников сегодня утром, какое событие привлекло *их* внимание, каковы *их* эмоции и настроенность на общение.

С умением ориентироваться на адресата в процессе педагогического общения тесно связан и этический компонент риторической культуры учителя (Квинтилиан: «Риторика есть добродетель»). К сожалению, приходится отмечать многочисленные вызывающие справедливое негодование случаи грубого нарушения педагогами этических норм общения с обучающимися. Отвечая на вопросы нашей анкеты, обучающиеся организаций среднего специального образования – ИНО им. Н.С. Киселевой МГЮА им. О.Е. Кутафина и Саранского промышленно-экономического колледжа – вспоминали случаи нарушения учителями в школе этических норм общения: «На уроке литературы одноклассник без выражения рассказал стих, учитель сказал, что может уснуть от такого прочтения», «Учитель ставил оценки за поведение, когда мы пытались это оспорить, учитель грубил», «Учитель

высмеивал мою работу перед всем классом», «Учитель обзывал учащихся» и др. Подобные примеры свидетельствуют об отсутствии у учителей риторической культуры и дают серьезные основания сомневаться в наличии у них профессиональной педагогической компетенции.

Но не менее тревожными являются примеры речевого поведения учителей, не имеющие, кажется, непосредственного отношения к педагогическому общению. Речь идет об отсутствии у педагогов академической культуры, «культуры культур», педагогически адаптированной системы норм и ценностей науки, являющейся этическим идеалом любой интеллектуальной коллективной деятельности (следовательно, и риторическим идеалом). Этический компонент академической культуры выражается, в частности, в недопустимости плагиата [12, с.46]. Анализ учительских статей в профессиональных журналах, материалов на персональных сайтах учителей, к большому огорчению, показывает наличие плагиата в публикуемых педагогами текстах. Учителя не видят в этом этических проблем, более того, не борются с плагиатом в текстах учащихся – мы видим это и на ученических научно-практических конференциях, и во время «декабрьского» сочинения.

Уместно будет привести в качестве примера диалог двух учительниц во «ВКонтакте», одна из которых является учителем года. К учителю-победителю обратилась учительница русского языка и литературы из Санкт-Петербурга, которая, как указано на ее персональном сайте, пишет диссертацию о плагиате в школе: «Мне случайно прислали фотографии Вашего выступления, где в презентации скрин моей статьи... Это приятно, что победил человек, транслирующий близкие мне идеи». Учитель-победитель ответил на это корректное замечание: «Идут два художника. Видят красивый пейзаж. Рисуют его. Получается две картины. Исходник один. Может ли кто-то обвинить другого в плагиате? Эпоха постмодернизма. Мы все так или иначе вторичны... Дорогие, ищите единомышленников, а не врагов. Делитесь друг с другом, и вы станете богаче».

Позволим себе не согласиться с позицией учителя-победителя. Если бы он владел этическим компонентом риторической культуры, то уважал бы тех, чьими трудами пользовался, умел бы выражать благодарность идейным предшественникам в виде ссылок на их труды и упоминания их имен, а главное – был бы образцом академической культуры для учащихся.

Важнейшим показателем наличия у преподавателя риторических умений мы считаем творческий характер его речевой деятельности, «нетривиальное слово по своему содержанию и исполнению» [9, с.39]. Творчество в речевой деятельности и креативность в педагогической деятельности теснейшим образом взаимосвязаны. Нам часто приходится читать тексты, присланные учителями на профессиональные конкурсы: конспекты уроков, методические разработки, статьи. Мы отмечаем обилие в них канцеляритов, штампов, жонглирование терминами вопреки, а иногда и в ущерб содержанию, отсутствие эмоциональности и стремления с помощью речевых средств привлечь внимание читателя к своей работе, заинтересовать его, включить в мысленный диалог: «целью моей профессиональной педагогической деятельности является создание благоприятных условий, обеспечивающих развитие каждого ребенка в соответствии с его интеллектуальными способностями», «создаю условия для всестороннего развития личности обучающихся, раскрываю духовный и интеллектуальный потенциал, формирую научно-исследовательские навыки у обучающихся», «задача школы – сформировать у выпускников компетенции в соответствии с ФГОС».

Налицо отсутствие «живого слова» (Т.А. Ладьяженская) в текстах, адресованных коллегам-учителям. Это тем более горько, что содержанием текста является собственный педагогический опыт автора – выстраданный, продуманный, прочувствованный, которым непременно хочется поделиться. Канцеляриты и штампы, которыми изобилуют методические статьи современных учителей-словесников, являются показателем проблем с развитием их творческого отношения к слову и тексту, свободного владения разными стилями речи.

Для сравнения приведем фрагмент методической статьи учителя из сборника 1955 года. Учитель З.И. Сидорова-Романовская пишет: «Приступая к анализу того или иного образа романа, преподаватель должен уяснить, какое отношение к данному герою нужно вызвать у учащихся. При изучении образа Базарова я себе ставлю целью заставить учащихся полюбить Базарова-демократа и показать исключительную талантливость Тургенева в изображении этой сложной натуры... При решении этой задачи мы опираемся на анализ языка романа. Чтобы создать сразу определенное впечатление о Базарове, я прибегаю к рассмотрению высказываний других действующих лиц о нем» [13, с.94]. Просто, четко,

конкретно, осмысленно. Живая методическая речь.

И в завершении наших рассуждений скажем о таком важном компоненте риторической культуры учителя, как ответственное отношение к собственной речи, планирование ее с учетом коммуникативной ситуации, оценка и рефлексия своего речевого поведения.

Обратимся вновь к проведенному нами опросу обучающихся. Мы попросили студентов ИНО им. Н.С. Киселевой МГЮА им. О.Е. Кутафина и Саранского промышленно-экономического колледжа вспомнить случаи, когда учитель признавал и исправлял свою коммуникативную (в том числе этическую) ошибку. 62% учащихся ответили отрицательно: в их школьной жизни никогда не было эпизода, когда учитель осознавал, признавал и исправлял свою ошибку. Однако отрадным является наличие примеров, когда учитель оценивал свое речевое поведение и корректировал его: «Учитель планировал мероприятие, не учитывая мнение всего класса. После учитель понял, что поступает неправильно и обратился к классу: сказал, что был неправ и предложил совместное обсуждение»; «Учитель сделал замечание однокласснице по поводу ее внешнего вида, а после собрал всех учеников и извинился перед ней»; «На уроке математики учитель допустил ошибку в решении задачи. Я обратилась к ней с вопросом, она решила ее еще раз, поняла, что допустила ошибку в первых вычислениях и обратилась ко всему классу. Извинилась и решила задачу снова»; «Учитель подшутил над двоечником, ученик расстроился. Когда педагог заметил, что ученик расстроился, он сказал, что у школьника большой потенциал в спорте и что он ведущий легкоатлет школы. Все воодушевились, а Миша рассказал о своих последних победах».

Наблюдения и выводы, представленные в статье, подводят к мысли о необходимости специальной работы по развитию риторической культуры учителей. Целесообразно включить в программы вузов учебные дисциплины, нацеленные на формирование риторической культуры будущих педагогов.

Одной из таких дисциплин является педагогическая риторика. Разработанная коллективом авторов под руководством Т.А. Ладыженской, оснащенная комплексом учебных пособий, она на протяжении многих лет реализуется в МПГУ. Концепция этой дисциплины дает возможность гибко менять ее содержание с учетом постоянно обновляющихся

задач образования и воспитания, преобразований коммуникативного пространства школы, появления новых коммуникативных ролей учителя и т.д. Главным остается практико-ориентированный подход в реализации этой дисциплины, использование современных средств наглядности, организация активной речевой деятельности студентов, использование в процессе ее преподавания специальных приемов: риторических задач, риторических игр, риторического анализа. Основными содержательными модулями дисциплины являются: особенности профессионального педагогического общения; реализация субъект-субъектных отношений в речевом поведении учителя; речевое поведение учителя как коммуникативного лидера; специфика педагогического речевого идеала; особенности и содержание речевой деятельности педагога; реализация этических и коммуникативных норм в педагогическом общении; коммуникативные и речевые задачи, решаемые учителем в ходе общения со школьниками; культура речевого поведения педагога; профессиональные педагогические речевые жанры и др.

Заключение. Выделенные нами индикаторы формирования риторической культуры учителя побуждают размышлять в трех направлениях:

- обоснование необходимости включения риторических компетенций в содержание стандарта высшего образования – за этим неизбежно последует включение в учебные планы вузов соответствующих дисциплин;

- совершенствование методики преподавания «Риторики» и «Педагогической риторики», уход от формализма и равнодушия в преподавании, ориентировка в своей деятельности на современного студента и современного учителя;

- пропаганда идей риторизации образовательного процесса в вузе, важности риторической культуры будущего учителя.

По данным опроса, который проводился комитетом Государственной Думы по образованию и науке в 2019 г., половина из опрошенных учащихся готовы активно использовать информационные технологии на уроках, но почти столько же хотят получать информацию от учителя [14, с.95]. А значит, в подготовке современного учителя важное место должно занять формирование и развитие его риторической культуры.

1. Никитина С.Е. Метафора в научной терминологии / С.Е. Никитина // Теоретические проблемы научно-технической терминологии и практики перевода: Тез. докл. зональной научной конференции. – Омск, 1985. – С. 108-109.
2. Ладзыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: учеб. пос. для студентов / Т.А. Ладзыженская. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 133 с.
3. Ладзыженская Т.А. Уроки риторики в школе: кн. для учителя / Т.А. Ладзыженская, Н.В. Ладзыженская. – М.: Ювента: Баласс, 2004. – 80 с.
4. Михальская А.К. Педагогическая риторика: учебное пособие / А.К. Михальская. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 379 с.
5. Педагогическая риторика: практикум; под общей редакцией Н.А. Ипполитовой. - Москва: «Агентство «КРПА «ОЛИМП», 2003. – 448 с.
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1>
7. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/primernaya-osnovnaya-obraz-programa-osnovnogo-obshego-obrazov.html>

8. Баранова В.В., Гаврилова Т.О. Язык, общество и школа / В.В. Баранова, Т.О. Гаврилова, Е.А. Панова, К.С. Федорова; под общей редакцией К.С. Федоровой. – М.: Новое литературное обозрение, 2012. – 448 с.

9. Аксенова Л.П. Формирование риторической культуры преподавателя высшей школы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Аксенова Людмила Петровна. – М., 2002. – 195 с.

10. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

11. Жанпейс У.А. и др. Русский язык и литература. Методическое руководство: для учителей 8 кл. общеобразоват. шк. с каз. яз. обучения / У.А. Жанпейс, Н.А. Озекбаева, Г.А. Атембаева. – Алматы: Атамұра, 2018. – 411 с.

12. Ерохина Е.Л. Анализ исходного уровня сформированности коммуникативной культуры субъектов исследовательского обучения / Е.Л. Ерохина // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 45-51.

13. Изучение языка художественных произведений в школе (из опыта работы): сборник статей. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1955. – 180 с.

14. Гугелев А.В., Бонюшко Н.А., Семченко А.А. К вопросу обеспечения качества в контексте цифровизационных процессов / А.В. Гугелев, Н.А. Бонюшко, А.А. Семченко // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. – 2019. – № 3(77). – С. 91-95.

References:

1. Nikitina S.E. Metaphor in scientific terminology / S.E. Nikitina // Theoretical problems of scientific and technical terminology and translation practice: Abstracts. report zonal scientific conference. - Omsk, 1985. - S. 108-109.
2. Ladyzhenskaya T.A. Oral speech as a means and subject of training: textbook. pos. for students / T.A. Ladyzhenskaya. - M.: Flinta: Nauka, 1998. - 133 p.
3. Ladyzhenskaya T.A. Rhetoric lessons at school: book. for teacher / T.A. Ladyzhenskaya, N.V. Ladyzhenskaya. - M.: Juventa: Balass, 2004. - 80 p.
4. Mikhalskaya A.K. Pedagogical rhetoric: textbook / A.K. Mikhalskaya. - Rostov n / a: Phoenix, 2013. - 379 p.
5. Pedagogical rhetoric: workshop; edited by N.A. Ippolitova. - Moscow: "Agency" KRPA "OLYMPUS", 2003. - 448 p.
6. Professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)" [Electronic resource]. - Access mode: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1>
7. Approximate basic educational program of basic general education [Electronic resource]. - Access mode: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/primernaya-osnovnaya-obraz-programa-osnovnogo-obshego-obrazov.html>
8. Baranova V.V., Gavrilova T.O. Language, society and school / V.V. Baranova, T.O. Gavrilova, E.A. Panova, K.S.

Fedorov; under the general editorship of K.S. Fedorova. - M.: New literary review, 2012. - 448 p.

9. Aksenova L.P. Formation of rhetorical culture of a teacher of higher education: diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Aksenova Lyudmila Petrovna. - M., 2002. - 195 p.

10. Kan-Kalik V.A. Teacher about pedagogical communication: book. for a teacher / V.A. Kan-Kalik. - M.: Education, 1987. - 190 p.

11. Zhanpeys U.A. and other Russian language and literature. Methodological guide: for teachers of grade 8 general education. sch. with kaz. lang. training / U.A. Zhanpeys, N.A. Ozekbaeva, G.A. Atembaeva. - Almaty: Atamura, 2018. - 411 p.

12. Erokhina E.L. Analysis of the initial level of formation of the communicative culture of subjects of research education / E.L. Erokhina // Kazan Pedagogical Journal. - 2014. - № 6. - S. 45-51.

13. Studying the language of works of art at school (from work experience): a collection of articles. - M.: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1955. - 180 p.

14. Gugelev A.V., Bonyushko N.A., Semchenko A.A. On the issue of quality assurance in the context of digitalization processes / A.V. Gugelev, N.A. Bonyushko, A.A. Semchenko // Bulletin of the Saratov State Social and Economic University. - 2019. - № 3(77). - S. 91-95.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Ерохина Елена Ленвладовна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой риторики и культуры речи, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: el.erokhina@mpgu.su

УДК 378.091398.:004.9

Основания отбора содержания повышения квалификации педагогов в условиях цифровизации

Grounds for selecting the content of teachers' professional development in the context of digitalization

Скрипова Н.Е., Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», nscripova@mail.ru

Skripova N., State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educational Workers", nscripova@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.005

Ключевые слова: преподаватель, слушатель, дополнительное профессиональное образование, дополнительная профессиональная программа повышения квалификации, цифровые образовательные ресурсы, содержание повышения квалификации, закономерности, принципы.

Keywords: teacher, listener, additional professional education, additional professional training program, digital educational resources, content of advanced training, patterns, principles.

Аннотация. Актуальность проблематики исследования определяется гипотезой о наличии результативной взаимосвязи между качеством образования и содержанием программ повышения квалификации, реализуемых с использованием цифровых образовательных ресурсов. Обосновывается необходимость а) изменений требований к профессиональной компетентности педагогов к реализации своих трудовых функций в отношении эффективного использования цифровых образовательных ресурсов; б) системных изменений в организации повышения квалификации педагогов в связи с их реализацией в условиях использования цифровых образовательных ресурсов. Делается вывод, что построение программы повышения квалификации с использованием цифровых образовательных ресурсов и его содержание является первостепенным, основным элементом, которое определяют её эффективность. И поэтому отбор содержания должен опираться на научные основания – закономерности и принципы, которые определяют необходимость и достаточность использования элементов содержания, а также эффективность их использования и направленность на результативность. Данная установка и является целью нашего исследования.

Представлен авторский вариант выявленных закономерностей и сформулированных принципов отбора содержания программ повышения квалификации в условиях использования цифровых образовательных ресурсов. Новизна исследования заключается в том, что разработаны основания отбора содержания данных программ. Научные основания (закономерности и принципы) определены как взаимозависимые элементы, что позволяет определить их взаимообусловленность. Практическая значимость исследования заключается в том, что обоснованы принципы отбора содержания программ повышения квалификации, реализуемых с использованием цифровых образовательных ресурсов и могут использоваться при их проектировании.

Abstract. The relevance of the research problem is determined by the hypothesis that there is a persistent relationship between the quality of education and the content of professional development programs implemented using digital educational resources. The article substantiates the need for a) changes in the requirements for the professional competence of teachers to implement their work functions in relation to the effective use of digital educational resources; b) systemic changes in the organization of professional development of teachers in connection with their implementation in the context of the use of digital educational resources. It is concluded that the construction of a professional development program using digital educational resources and its content is the primary, the main element that determines its effectiveness. And therefore, the selection of content should be based on scientific grounds-laws and principles that determine the need and sufficiency of the use of content elements, as well as the effectiveness of their use and focus on effectiveness. This setting is the purpose of our research.

The author's version of the revealed regularities and formulated principles of selecting the content of professional development programs in the context of using digital educational resources is presented. The novelty of the research lies in the fact that the grounds for selecting the content of these programs have been developed. Scientific foundations (laws and principles) are defined as interdependent elements, which allow us to determine their interdependence. The practical

significance of the research lies in the fact that the principles of selecting the content of advanced training programs implemented using digital educational resources are justified and can be used in their design.

Введение. Качество образования и его цифровизация как взаимообусловленные и многоаспектные задачи, в том числе и дополнительного профессионального образования, является актуальным и системным трендом в контексте следующих ситуаций.

Ситуация 1. Промышленная четвёртая революция обусловила стремительный переход на цифровую экономику и, следовательно, образование и показывает рост актуальности процесса цифровизации, расширение его возможностей. Можно констатировать, что цифровизация образования является одним из самых масштабных приоритетов современности со знаком «политическое решение» [9;13;14].

Ситуация 2. Развитие современной школы однозначно взаимосвязано с развитием цифровой среды, которая имеет, на наш взгляд, уникальные возможности со своими плюсами и минусами в отношении повышения качества образования [2;3;4]. Неоспоримо, что модель оптимального освоения педагогом профкомпетенций, связанных с использованием цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), заложена в ФГОС всех уровней образования [10].

И данные уникальные преимущества, конечно же, должен уметь использовать и учитель, и профессорско-преподавательский состав. Хаотичность или бессистемность использования как дань «моде» в образовательном процессе ЦОР неприемлема и недопустима. Становится очевидным тот факт, что должны быть разработаны научные основания отбора содержания образования с использованием ЦОР, которые будут направлены на повышение качества образования, а не сиюминутные внешние атрибуты.

Для решения этих задач в повышении квалификации педагогов необходимы изменения. Эти изменения должны касаться, прежде всего, изменения подходов к конструированию и внедрению адаптивных, практико-ориентированных и гибких программ, а также изменения к развитию системы непрерывного обновления педагогами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков.

Ситуация 3. Является и становится очевидным факт повышения требований к профессиональной компетентности педагогов к реализации своих трудовых функций в отношении а) эффективного использования ЦОР; б) мобильности; в) необходимости в систематическом и постоянном

обновлении собственных профессиональных знаний, умений и навыков [11]. Ведь неоспоримо утверждение, что педагог должен и обязан быть наставником для своих «цифровых школьников». Следовательно, должна меняться и система повышения квалификации.

Изменения в системе повышения квалификации должны происходить как посредством внедрения гибких, межпредметных адаптивных, практико-ориентированных программ, так и посредством грамотного использования ЦОР.

Ситуация 4. Миссия дополнительного профобразования – это драйвер совершенствования профкомпетенций педагогов, направленных на их профессиональный рост, на умение создать и реализовывать педагогические условия для достижения школьниками планируемых результатов освоения образовательных программ, а, в конечном счёте, для развития ребёнка в соответствии с его возможностями и способностями. Становится очевидным, что повышение квалификации с использованием ЦОР расширит возможности образовательной среды как системы.

Считаем необходимым дать краткий анализ исследований по данной теме. Он показывает, что теоретические основы изменений сущностей информационного образования, цифровой трансформации, изменение техносферы образования как доминанты развития описываются и исследуются уже многими учёными и практиками [1;15].

И проблема повышения квалификации педагогов с использованием ЦОР находит в последнее время место в научных дискуссиях и является предметом обсуждения в научной литературе [5;6;7].

В основном данные исследования касаются повышения квалификации в условиях информатизации и корпоративного обучения, совершенствования и изучения методологических основ системы. В данном аспекте необходимо отметить, что проблема отбора содержания программ повышения квалификации с использованием ЦОР недостаточно представлена в научных исследованиях. А ведь содержание образования является детерминантой успешности и эффективности дополнительного профессионального образования. Это также подчёркивает актуальность нашего исследования по определению научных оснований по отбору

содержания программ повышения квалификации в условиях цифровизации.

Ситуация 5. Актуальным являются изменения в повышении квалификации педагогов в связи с использованием ЦОР, а также понимание уникальности и рациональности, уместности и эффективности использования элементов содержания программ повышения квалификации. В данном случае речь идёт об эволюционной цифровой революции в изменении роли преподавателя – от передатчика знаний к роли а) координатора и организатора учебной, учебно-познавательной, учебно-практической, самообразовательной деятельности слушателя; б) разработчика программы повышения квалификации с использованием ЦОР; в) специалиста, умеющего работать в виртуальных системах и платформах, а также использовать её возможности для достижения слушателями планируемых результатов.

Ситуация 6. Естественно, структура программ устанавливается организацией, которая реализует их (в нашем учреждении – это аннотация, пояснительная записка (где в обязательном порядке кроме актуальности, целей и задач увязываются профессиональные стандарты профессионального образования и профстандарты педагога), учебно-тематический план, рабочие программы, оценочные материалы, организационно-педагогические условия, источниковая база. Использование ЦОР и размещение программы в виртуальных системах влияет на подходы к отбору содержания программ. В свою очередь содержание программ структурно не меняется, но кардинально меняются все её элементы с использованием внешних (информационные системы, облачные хранилища, разнообразные онлайн-библиотеки (справочники, глоссарии, словари и др.), вики-статьи, виртуальные музеи / лаборатории, видео круглых столов / учёных / практиков и др.) и внутренних ресурсов (новостной форум, чат, мотивирующее видео, уровневые лекционные, практические занятия, оценочные материалы и др.).

Достаточно очевидно, что построение программы с использованием ЦОР и его содержание является первостепенным, основным элементом, которое определяют её эффективность, а в конечном счёте и дополнительного профобразования. И поэтому отбор содержания должен опираться на научные основания – закономерности и определённые правила, в нашем случае принципы, которые определяют необходимость и достаточность использования элементов содержания, а также эффективность их использования и

направленность на результативность. Данная установка и является целью нашего исследования – определить научные основания, которые необходимо использовать при отборе содержания программ повышения квалификации с использованием ЦОР, направленные на повышение качества образовательных результатов слушателей.

Методология. Методология как учение об организации деятельности и научная стратегия в нашем случае очерчивает и обосновывает научные основания отбора содержания программ. К научным основаниям в данном исследовании мы относим закономерности и принципы в их взаимосвязи, понимание значимости которых, а также их учитывание, позволят превратить процесс отбора содержания в процесс эффективный и управляемый.

При формулировании закономерностей и принципов отбора содержания программ повышения квалификации с использованием ЦОР мы опираемся на тот факт, что они являются теоретической основой и предопределяют ориентиры эффективности и управляемости исследуемого процесса.

Говоря о закономерностях, можно констатировать, что это определение объективных, повторяющихся, устойчивых и регулярных взаимосвязей между структурными элементами [16]. То есть, это действие закона в определённых условиях, которые мы обязаны учитывать, а не можем его изменить. Данный подход позволит выявить закономерности отбора содержания повышения квалификации и определить в их взаимосвязи с принципами [16]. Принципы мы определяем как правила, которые необходимо соблюдать и реализовывать.

Результаты исследования. Ниже представляем обоснование закономерностей и принципов отбора содержания повышения квалификации.

Первая закономерность детерминирована с проблемой определения собственных профессиональных дефицитов слушателей в грамотном использовании разнообразных онлайн-инструментов. Поэтому следует утверждать, что уровневое диагностирование при изучении каждого элемента программы повышения квалификации будет являться основанием отбора содержания образования. Поэтому и данная закономерность формулируется следующим образом – определение собственных профессиональных дефицитов педагогов обеспечит осознание необходимости овладения и развития компетенций, позволяющих им работать с использованием ЦОР. Описываемая

закономерность позволила нам сформулировать принцип отбора содержания программ – это принцип продвижения (от незнания к пониманию и умению использовать) педагогов на основании выявления профессиональных дефицитов при работе в условиях ЦОР.

Следующая закономерность связана с тем, что должен обязательно исследоваться вопрос о мобильности, полезности, информационной состоятельности, необходимости и достаточности использования ЦОР при реализации программ, которые будут являться ориентиром для организации эффективной и продуктивной групповой или индивидуальной самостоятельной работы слушателей. Такой показатель как мобильность обеспечивает требования соответствия представленного содержания стремительно развивающимся приоритетам как предметного содержания, так и материалам межпредметного характера. Полезность показывает, что должны удовлетворяться образовательные потребности слушателей как индивидуальные, так и групповые. Информационная состоятельность определяет содержательную наполненность и составляющую контента в опоре на научные источники и практико ориентированные материалы. При этом при отборе содержания разработчики опираются на доступные ресурсы.

Формулировка описываемой закономерности заключается в следующем – мобилизация, полезность и информационная состоятельность ресурсов ЦОР обеспечит высокий уровень самостоятельной деятельности педагогов в решении профессиональных задач. Данная закономерность позволила нам сформулировать принцип отбора содержания программ – это принцип самостоятельности и мобильности в применении ЦОР в практической деятельности.

Обосновывая тему следующей закономерности можно сказать, что идентификация зоны ближайшего развития педагога в контексте освоения содержания программы в условиях ЦОР сможет обеспечить осуществление адресной помощи по мобильным кластерам и дифференцированного подхода при реализации программ. Актуальность данного утверждения подтверждается тем, что содержание программ должно быть мобильным, должно меняться на основе результатов идентификации или входной диагностики.

Формулировка описываемой закономерности заключается в следующем – идентификация зоны ближайшего развития педагогов обеспечит оказание адресной помощи и их дифференциацию

при реализации программ повышения квалификации в условиях ЦОР. Описываемая закономерность направлена на реализацию следующего принципа – это принцип кластерного распределения педагогов по выявленным уровням профессиональных дефицитов.

Четвёртая закономерность связана с прикладными аспектами. Такая деятельность как освоение новых психолого-педагогических знаний, знакомство с позитивными практиками, методическое осмыслена предметного и межпредметного содержания, рефлексивная деятельность, в том числе посредством участия в профессиональных сетевых сообществах. Остановимся на анализе преимуществ последней позиции. Привлечение слушателей к участию в сетевых сообществах позволяют а) организовать мобильные площадки для горизонтального обмена знаниями; б) аккумулировать знания, практики, методики работы; в) являться дискуссионными площадками. Одним словом, являются эффективным организационным и профессионально значимым ресурсом в условиях виртуального общения.

Данная закономерность трактуется следующим образом – обмен знаниями и технологиями на этапах реализации программ в условиях ЦОР является основанием для генерирования и реализации идей в практической деятельности. Описываемая четвертая закономерность направлена на реализацию следующего принципа – принцип стимулирования обмена знаниями реализации программ в условиях ЦОР и ориентирования на эффективные педагогические практики.

Следующая закономерность связана с организацией в период курсов индивидуальной поддержки слушателей по итогам диагностики, самоидентификации или даже кратковременного наставничества. Использование данной технологии позволит повлиять на мотивацию педагогов как наставляемых, так и наставников как в период курсов, так и в дальнейшей практической деятельности. Эта закономерность описывается так – включение в содержание программ технологии скаффолдинга обеспечит мотивацию педагогов на решение профессиональных задач на качественно новом уровне.

Принцип можно сформулировать как осуществление адресной помощи педагогам, основанной на использовании технологий скаффолдинга.

В таблице 1 показана взаимозависимость описанных выше закономерностей и сформулированных принципов.

Таблица 1. – Взаимозависимость закономерностей и принципов отбора содержания программ повышения квалификации в условиях реализации ЦОР

Выявленные закономерности	Описанные принципы
Определение собственных профессиональных дефицитов педагогов обеспечит осознание необходимости овладения и развития компетенций, позволяющих им работать с использованием ЦОР	принцип продвижения (от незнания к пониманию и умению использовать) педагогов на основании выявления профессиональных дефицитов при работе в условиях ЦОР
Мобилизация, полезность и информационная состоятельность ресурсов ЦОР обеспечит высокий уровень самостоятельной деятельности педагогов в решении профессиональных задач	Принцип самостоятельности и мобильности в применении ЦОР в практической деятельности
Идентификация зоны ближайшего развития педагогов обеспечит оказание адресной помощи и их дифференциацию при реализации программ повышения квалификации в условиях ЦОР	Принцип кластерного распределения педагогов по выявленным уровням профессиональных дефицитов
Обмен знаниями и технологиями на этапах реализации программ в условиях ЦОР является основанием для генерирования и реализации идей в практической деятельности	Принцип стимулирования обмена знаниями реализации программ в условиях ЦОР и ориентирования на эффективные педагогические практики
Включение в содержание программ технологии скаффолдинга обеспечит мотивацию педагогов на решение профессиональных задач на качественно новом уровне	Принцип осуществления адресной помощи педагогам, основанной на использовании технологий скаффолдинга

В данной части статьи мы описали лишь некоторые закономерности и принципы отбора содержания программ повышения квалификации в условиях ЦОР без претензии на их законченность. Бесспорно, что данный перечень является открытым в силу представленности авторской позиции и требует дополнений по мере развития возможностей педагогического и цифрового образования.

Включённость же автора в изучение вопросов данной темы показывает многообразие подходов к отбору содержания повышения квалификации в условиях ЦОР в контексте формулирования принципов. Так встречается в ряде источников традиционные подходы к формулированию принципов, которые основаны на учёте дидактических позиций (фундаментальность, открытость, целесообразность, гибкость и адаптивность и др.).

В нашем учреждении в связи с реализацией программы развития разработана Концепция структуры, содержания и технологий реализации дополнительных профессиональных программ, разработанных в формате цифровых образовательных ресурсов, в которой описаны основные принципы их разработки и реализации. Так, к основным принципам разработки программ относятся принципы профессиональной дополненности, функциональной целесообразности, информационной достаточности, направленности на развивающиеся практики внутриорганизационной информационно-образовательной и

технологической среды, единства содержания и формы, сочетание информативности и аспектности. К основным принципам реализации и реализации программ относятся принципы сохранения ведущей роли преподавателя, интенсификации и персонализации обучения взрослых, продуктивной коммуникации, взаимодополненности оценочной деятельности и рефлексии преподавательских способностей, взаимосвязи культурно-просветительской, информационной, методической, научно-исследовательской и экспертной деятельности) [8].

Заключение. В заключении можно отметить, что проведённый анализ нормативных оснований, научных и методических исследований показал:

- происходит усиление тенденции масштабной цифровизации экономики, образования и других сфер деятельности;
- развитие современной школы однозначно взаимосвязано с развитием цифровой среды;
- очевидно утверждение, связанное с повышением требований к профессиональной компетентности педагогов к реализации своих трудовых функций в отношении эффективного использования ЦОР;
- осуществляется трансформация миссии дополнительного профессионального образования в контексте совершенствования профкомпетенций педагогов по эффективному использованию ЦОР;
- необходимы изменения подходов к отбору содержания программ повышения квалификации, которые реализуются в условиях ЦОР.

На основании данных обоснована проблема выявления научных оснований отбора содержания программ повышения квалификации в условиях ЦОР.

К данным основанием относятся закономерности и принципы.

При обосновании закономерностей отбора содержания мы опираемся на тот факт, что, являясь теоретической основой, необходимо их учитывать. И только их учёт при отборе содержания будет ориентировать исследуемый процесс на эффективность и управляемость и поможет эффективно внедрить ЦОР в

образовательный процесс.

На основе закономерностей мы сформулировали принципы отбора содержания программ повышения квалификации, реализуемых в условиях ЦОР для обеспечения их равноуровневости и адресности.

Мы охарактеризовали взаимосвязь закономерностей и принципов. Принципы мы определили как правила, которые необходимо соблюдать и реализовывать при отборе содержания повышения квалификации. Они направлены на трансформацию образовательного процесса, который учитывает современные требования и установки на цифровизацию дополнительного профессионального образования, повышение качества образования.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие / А.Г. Асмолов, А.Л. Семенов, А.Ю. Уваров. - М.: Изд-во «НексПринт», 2010. – 84 с.

2. Буданцев Д.В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д.В. Буданцев // Молодой ученый. – 2020. – № 27(317). – С. 120–127.

3. Блинов В.И. Цифровая дидактика: модный тренд или новая наука? / В.И. Блинов // Профессиональное образование. Столица. – 2019. – № 3. – С. 27–33.

4. Гузева М.В. Перспективы развития современной системы образования в условиях информационного общества / М.В. Гузева // Евразийское Научное Объединение. – 2019. – № 3–5(49). – С. 296–297.

5. Девятова И.Е. Развитие педагогического потенциала учителя в системе корпоративного обучения / И.Е. Девятова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 3(28). – С. 138–146.

6. Коваленко М.И. Методологические основы повышения квалификации школьных учителей, преподавателей педагогических колледжей и вузов в области информационных и коммуникационных технологий: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Коваленко Марина Ивановна. – Москва, 2009. – 448 с.

7. Кучер О.Н. Совершенствование процесса повышения квалификации учителей в области информатики и информационных технологий на основе методики корпоративного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кучер Ольга Николаевна. – Красноярск, 2009. – 232 с.

8. Концепция структуры, содержания и технологий реализации дополнительных

профессиональных программ, разработанных в формате цифровых образовательных ресурсов, в которой описаны основные принципы их разработки и реализации [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://ipk74.ru>

9. Национальный проект «Образование», утверждённый президиумом Совета при Президенте Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642.

10. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://base.garant.ru/70188902/>

11. Приказ Министерства труда и социальной защиты от 18 октября 2013г. №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель).

12. Стариченко Б.Е. «Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога» / Б.Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 6–15.

13. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».

14. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

15. Цифровизация как драйвер роста науки и образования: монография / Г.Т. Аюпова и др. - Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020. – 262 с.

16. Яковлев Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Издательство РБИУ, 2019. – 317 с.

References:

1. Asmolov A.G., Semenov A.L., Uvarov A.Yu. The Russian school and new information technologies: a look into the next decade / A.G. Asmolov, A.L. Semenov, A. Yu. Uvarov. - M.: Publishing house "NexPrint", 2010. - 84 p.
2. Budantsev D.V. Digitalization in the field of education: a review of Russian scientific publications / D.V. Budantsev // Young scientist. - 2020. - № 27(317). - S. 120-127.
3. Blinov V.I. Digital Didactics: Fashion Trend or New Science? / IN AND. Blinov // Professional education. Capital. - 2019. - № 3. - P. 27-33.
4. Guzeva M.V. Prospects for the development of the modern education system in the information society / M.V. Guzev // Eurasian Scientific Association. - 2019. - № 3-5(49). - S. 296-297.
5. Devyatova I.E. Development of the teacher's pedagogical potential in the system of corporate education / I.E. Devyatova // Scientific support of the personnel development system. - 2016. - № 3(28). - S. 138-146.
6. Kovalenko M.I. Methodological foundations for advanced training of school teachers, teachers of pedagogical colleges and universities in the field of information and communication technologies: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.02 / Kovalenko Marina Ivanovna. - Moscow. 2009. - 448 p.
7. Kucher O.N. Improvement of the process of professional development of teachers in the field of informatics and information technology based on the methodology of corporate training: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.02 / Kucher Olga Nikolaevna. - Krasnoyarsk, 2009. - 232 p.
8. The concept of the structure, content and technologies for the implementation of additional professional programs developed in the format of digital educational resources, which describes the basic principles of their development and implementation [Electronic resource]. - Access mode: <http://ipk74.ru>
9. National project "Education", approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation on December 26, 2017 № 1642.
10. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated May 17, 2012 № 413 "On the approval of the federal state educational standard of secondary general education" [Electronic resource]. - Access mode: <http://base.garant.ru/70188902/>
11. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of October 18, 2013. № 544n "On the approval of the professional standard" Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher).
12. Starichenko B.Ye. "Professional standard and ICT competence of a teacher" / B.Ye. Starichenko // Pedagogical education in Russia. - 2015. - № 7. - P. 6-15.
13. Decree of the President of the Russian Federation of July 21, 2020 № 474 "On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030".
14. Federal Law of December 29, 2012 № 273-FZ "On Education in the Russian Federation" [Electronic resource]. - Access mode: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
15. Digitalization as a driver of the growth of science and education: monograph / G.T. Ayupova et al. - Petrozavodsk: ICNP "New Science", 2020. - 262 p.
16. Yakovlev E.V. Pedagogical research: content and presentation of results / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva. - Chelyabinsk: RBIM Publishing House, 2019. - 317 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Скрипова Надежда Евгеньевна (г. Челябинск, Россия), доктор педагогических наук, доцент, Заслуженный учитель Российской Федерации, заведующий кафедрой начального образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», e-mail: nscripova@mail.ru



УДК 378.147:371.13

Дуальное обучение как педагогическая проблема

Dual education as a pedagogical problem

Иванов В.Н., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Ivn57@mail.ru

Федорова А.Н., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, ombudsman21@bk.ru

Ivanov V., Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, Ivn57@mail.ru

Fedorova A., Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, ombudsman21@bk.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.006

Ключевые слова: дуальное обучение, профессиональные компетенции, профессиональное педагогическое образование.

Keywords: linguistic dual training, professional competencies, professional pedagogical education.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в настоящее время профессиональная подготовка будущих учителей происходит в условиях постоянно меняющихся социально-экономических состояний современного общества. Переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты повлек за собой необходимость внедрения в процесс обучения инновационных технологий, включающих в себя новые подходы к организации взаимодействия между высшей школой, обучающимся и образовательными учреждениями, в которых все большее количество студентов начинают профессиональную деятельность во время обучения. Цель статьи заключается в анализе теоретических основ дуального обучения в системе профессиональной подготовки педагогов. Автором проанализировано современное состояние исследуемой проблемы в Чувашской Республике. Статья предназначена для учителей-практиков, а также студентам педагогических вузов, будущим учителям, планирующих или уже осуществляющих профессиональную педагогическую деятельность.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that at present the professional training of future teachers takes place in the context of the constantly changing socio-economic conditions of modern society. The transition to new federal state educational standards entailed the need to introduce innovative technologies into the learning process, including new approaches to organizing interaction between higher education, students and educational institutions, in which an increasing number of students begin their professional activities during training. The purpose of the article is to analyze the theoretical foundations of dual education in the system of professional training of teachers. The author analyzed the current state of the problem under study in the Chuvash Republic. The article is intended for practicing teachers, as well as students of pedagogical universities, future teachers planning or already carrying out professional teaching activities.

Введение. Дуальное обучение появилось в России сравнительно недавно, однако уже является очень востребованным подходом к обучению новых профессиональных кадров. Особенностью дуального обучения является сочетание практического опыта и теоретического обучения. Отсюда и трактовка термина «дуальное обучение»: дуальное обучение являет собой сочетание обучения теоретическим основам в учебном заведении и практики в профильной организации.

Анализ отечественной и зарубежной научно-педагогической литературы и диссертационных исследований позволяет сделать вывод о том, что в них раскрыты отдельные вопросы – либо подготовки наставников в условиях дуального обучения, либо отдельные аспекты дуального образования, касающиеся, прежде всего, систему подготовки кадров предприятия: рабочих, техников, технологов, инженеров и т.д. [1;11]. Проблема профессиональной переподготовки педагогических кадров в условиях дуального

обучения имеет свои отличительные особенности, существенным образом отличается от наставничества, осуществляемого с молодыми кадрами предприятия. Это подразумевает необходимость разработки соответствующего научно-методического обеспечения переподготовки педагогических кадров в условиях дуального обучения. Недостаточность разработанности научно-методического обеспечения выделена нами в нескольких аспектах:

– научно-теоретический: недостаточная обоснованность теоретико-методологических подходов, принципов, целей и переподготовки педагогических кадров в условиях дуального обучения;

– содержательный: недостаточная разработанность содержания психолого-педагогической переподготовки педагогических кадров в условиях дуального обучения;

– методический: недостаточная разработанность учебно-методического обеспечения, направленного на переподготовку педагогических кадров в условиях дуального обучения.

Таким образом, состояние теоретической разработанности данного вопроса и анализ практической деятельности позволили выявить противоречие между необходимостью организации переподготовки педагогических кадров в условиях дуального обучения и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения, способствующего эффективности данного процесса [9].

Проблема исследования: каковы структура, содержание и условия реализации научно-методического обеспечения переподготовки педагогических кадров в условиях дуального обучения.

Дуальное обучение появилось в Европе. Родиной дуального обучения являются Германия и Австрия. Именно там появилась практика сочетания академического образования с практическим обучением на потенциальном рабочем месте. Особенно следует подчеркнуть успехи Германии на поприще дуального обучения: развивая и совершенствуя дуальную модель, страна добилась общепризнанных успехов в подготовке рабочих кадров. В Германии высоко развит институт наставничества, который является основой дуального обучения. Дуальное обучение предполагает вовлечение предприятий и крупных организаций в процесс подготовки высококвалифицированных молодых кадров [10;12].

В России профессиональное образование всегда находилось в тесной взаимосвязи с производственной сферой, определенным образом была организована практика на будущих местах профессиональной деятельности студентов.

Таким образом, можно сформулировать проблема исследования: каковы основы дуального обучения как педагогической проблемы? Решение данной проблемы является целью исследования.

Данная проблема связана, прежде всего, с проблемой практико-ориентированного подхода к подготовке будущих учителей.

Материалы и методы исследования. Исследование представляет собой первый этап над исследуемой проблемой, а именно, разработкой педагогической модели профессиональной переподготовки подготовки и педагогических кадров в условиях дуального обучения на примере Чувашской Республики. Материалом исследования стали данные по организации профессиональной деятельности обучающихся педагогического университета в школах в условиях продолжения обучения.

На данном этапе был проведен теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, что определило методы исследования – теоретические (анализ методической литературы, синтез, обобщение).

Результаты исследования. Дуальное обучение является темой исследования многих отечественных и зарубежных ученых.

Так Н.В. Ефремовой рассматривает производственная практика как компонент дуального обучения [2]; подготовке современных специалистов в системе дуального образования посвящены исследования В.В. Кольги, М.А. Шуваловой [3;10]; дуальная система инженерно-педагогического образования, по мнению Ю.Н. Петрова, представляет собой инновационную модель современного профессионального образования [5]; научно-методическое обеспечение дуальной целевой профессиональной подготовки обучающихся предметом исследования Л.Н. Самолдиной [8] и др.

Вместе с тем, анализ трудов исследователей показал, что возможности дуального обучения в системе профессиональной подготовки и переподготовки учителей остаются малоизученными.

Таким образом, возникает противоречие между целесообразностью использования дуального обучения в педагогическом образовании и отсутствием разработок по организации данного процесса в современном педагогическом вузе.

В соответствии с определением на сайте Агентства стратегических инициатив, «дуальное образование – вид профессионального образования, при котором практическая часть подготовки проходит на рабочем месте, а теоретическая часть – на базе образовательной организации. Система дуального образования предполагает совместное финансирование программ подготовки кадров под конкретное рабочее место коммерческими предприятиями, заинтересованными в квалифицированном персонале, и региональными органами власти, заинтересованными в развитии экономики и повышении уровня жизни в регионе» [4].

Рассматривая дуальное обучение как педагогическую проблему в системе российского педагогического образования, необходимо проанализировать:

- многообразие факторов, влияющих на характер взаимодействия с учебными заведениями-партнёрами;
- специфику профиля подготовки, определяющей структуру учебного процесса;
- экономические, географические и социальные условия деятельности образовательной организации;
- традиции и инновационные образовательные технологии.

Таким образом, дуальное обучение можно рассматривать как многоаспектное явление, которое оказывает влияние на развитие профессионального образования, в том числе профессионально-педагогического образования [7].

Основой дуального обучения в ходе подготовки и переподготовки педагогических кадров является развитие и продвижения компетентностного подхода в высшей педагогической школе. Как известно, первым шагом было введение федеральных государственных образовательных стандартов

(ФГОС), которые обозначили в качестве результатов обучения общие и профессиональные компетенции. А поскольку компетенции могут развиваться только в деятельности, то становится очевидным, что для формирования профессиональных компетенций нужна профессиональная среда. Мы убеждены, что опыт профессиональной педагогической деятельности можно приобрести только в реальных условиях труда. Поэтому обучение на рабочем месте является необходимым условием формирования профессиональных компетенций.

При определении профессиональных компетенций, устанавливаемых программой бакалавриата, образовательная организация включает в программу бакалавриата все обязательные профессиональные компетенции (при наличии). В стандарте отмечается, что образовательная организация вправе включить в программу бакалавриата одну или несколько рекомендуемых профессиональных компетенций (при наличии), исходя из направленности (профиля) программы бакалавриата, на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии), а также, при необходимости, на основе анализа иных требований, предъявляемых к выпускникам [6].

Также в стандарте отмечается, что совокупность компетенций, установленных программой бакалавриата, должна обеспечивать выпускнику способность осуществлять профессиональную деятельность в области профессиональной деятельности и не менее чем в одной сфере профессиональной деятельности, и решать задачи профессиональной деятельности. Дуальное обучение дает возможность развить все компетенции, представленные в стандарте, но, прежде всего, общепрофессиональные и профессиональные компетенции обучающихся, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Возможности дуального обучения в развитии общепрофессиональных компетенции ФГОС ВО 3 + по направлению подготовки бакалавров 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Компетенции – Содержание	Возможности дуального обучения в развитии компетенции
ОПК-1 способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики	– знакомство студентов с перечнем нормативных правовых актов (их отдельных положений), содержащих обязательные требования, оценка соблюдения которых осуществляется Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки в рамках федерального государственного надзора в сфере образования; – знакомство с Уставом образовательного учреждения; – знакомство с нормами профессиональной этики в отдельно взятом образовательном учреждении

Продолжение таблицы 1

Компетенции – Содержание	Возможности дуального обучения в развитии компетенции
<p>ОПК-2 способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)</p>	<p>– студенты в составе рабочих групп могут участвовать в разработке новых рабочих программ по дисциплинам или во внесении изменений в действующие рабочие программы</p>
<p>ОПК-3 способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов</p>	<p>Организацией совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся студенты занимаются, как правило, во время педагогической практики. Дуальное обучение позволяет пролонгировать данную деятельность, выстраивать ее поэтапную и пролонгированную траекторию</p>
<p>ОПК-4 способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей</p>	<p>Духовно-нравственное воспитание обучающихся осуществляется студентов в рамках: – организации работы внеклассной работы с учащимися (посещение музеев, выставок, концертов, проведение классных часов, творческих конкурсов и т.д.); – учебного процесса средствами изучаемого предмета (например, изучение национальной культуры в сравнении с зарубежной культурой на уроках иностранного языка); – работы с родителями</p>
<p>ОПК-5 способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении</p>	<p>Дуальное обучение дает возможность изученные теоретические основы осуществления контроля и оценки формирования результатов образования обучающихся применить на практике. Рамки педагогической практики не позволяют в полной мере выявлять и корректировать трудности в обучении у обучающихся, дуальное обучение, в свою очередь, предполагает осуществление студентом этой работы в рамках профессиональной деятельности, т.к. данная работа является одной из обязанностей учителя</p>
<p>ОПК-6 способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями</p>	<p>В рамках дуального обучения студент создает безопасные и психологически комфортные условия для обучающихся с ОВЗ</p>
<p>ОПК-7 способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ</p>	<p>В рамках дуального обучения студент в полном объеме: – использует методы и приемы организации взаимодействия с обучающимися, их родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и специалистами; – использует методы и приемы управления; – ситуациями общения, сотрудничества, с учетом возрастного индивидуального развития, социальных, этноконфессиональных культурных различий участников образовательных отношений, а также составляет проект организации ситуациями; – общения, сотрудничества; – создает комфортную, деловую, дружелюбную атмосферу, защищает достоинство и интересы обучающихся</p>
<p>ОПК-8 способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний</p>	<p>Студент использует на практике специальные научные знания, осуществляя педагогическую и научную деятельность</p>

Дуальное обучение является механизмом взаимодействия образовательных учреждений. Признание взаимообусловленности развития двух систем – школа и вуз – ключевой момент в рассмотрении дуального обучения. В инновационной педагогической деятельности объединились усилия педагогического университета и школы, и движущей силой выступает организующее начало – дуальное обучение. Для развития взаимодействия требуется фиксирование форм и условий выстраивания отношений между партнёрами, чёткого разграничения полномочий и сфер ответственности, закреплённых нормативно-правовыми актами. В настоящий момент отношения закрепляются двухсторонними договорами – договорами о прохождении педагогической практики студентами вуза в

учебных заведениях (школах, гимназиях, лицеях). В 2020–2021 учебном году увеличилось число студентов, совмещающих профессиональную деятельность с обучением в вузе, см. рисунок 1 и рисунок 2. Их деятельность в школе определяется и регулируется трудовым договором между местом работы и студентов. На данный момент еще не сформирован единый механизм организации работы студента, так как в трудовом договоре отсутствует третья сторона – вуз, в котором студент проходит обучение. Деятельность студента по совмещению работы и учебы определяется и фиксируется в индивидуальном плане обучения. В данном документе отсутствует также третье лицо – образовательное учреждение, в котором студент осуществляет профессиональную деятельность.

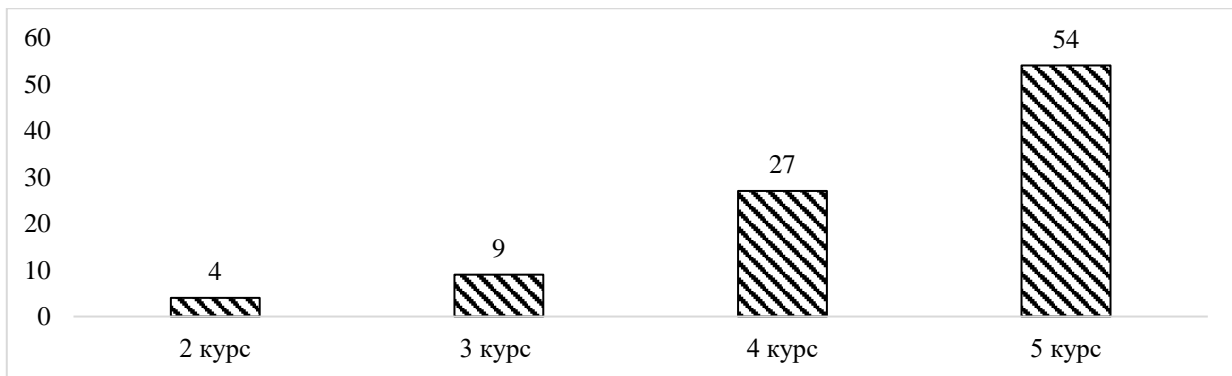


Рисунок 1. – Количество обучающихся очной формы обучения, педагогическая деятельность которых в образовательных организациях осуществляется на основании трудового договора или договора об оказании услуг, на разных курсах Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева в 2020–2021 учебном году

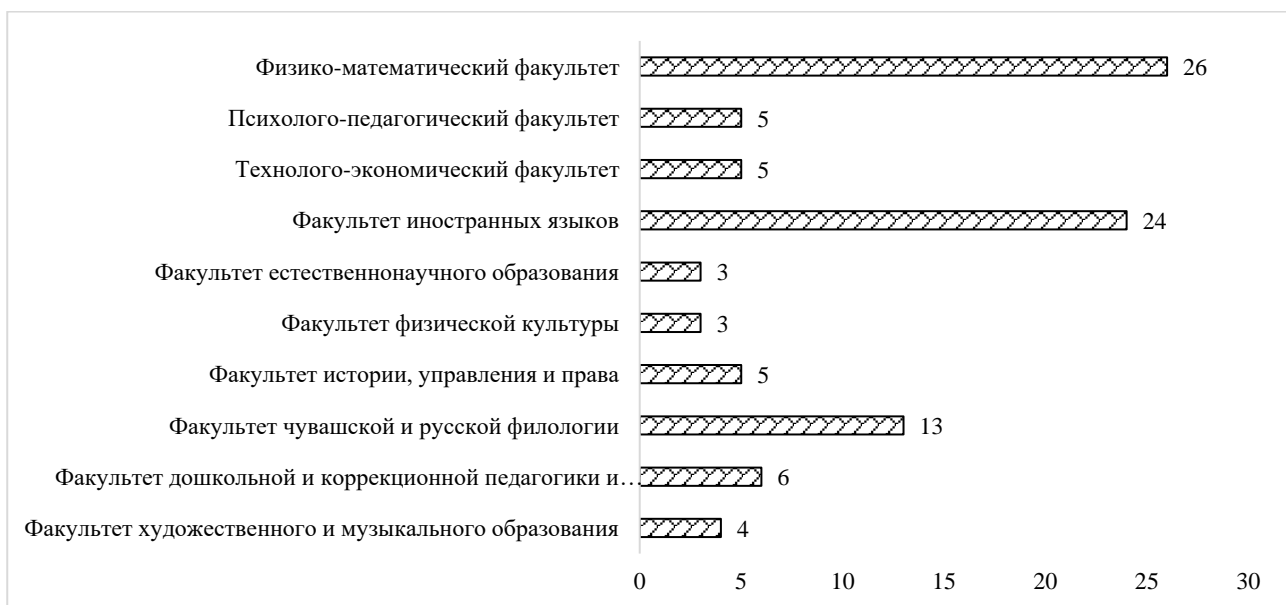


Рисунок 2. – Количество обучающихся очной формы обучения, педагогическая деятельность которых в образовательных организациях осуществляется на основании трудового договора или договора об оказании услуг

Представленные на рисунках данные показывают, что больше всего трудоустроены студенты физико-математического факультета и факультета иностранных языков Чувашского педагогического университета им. И.Я. Яковлева. Решение совмещать учебу и работу по направлению и профилю подготовки принимают в основном студенты пятого курса.

Дуальное обучение выступает также как механизм решения социальных задач, который, по мнению исследователей-практиков, «включает» социальный лифт, способствует продвижению молодого специалиста по карьерной лестнице. Кроме того, успешная социализация обучающихся происходит за счёт расширения зоны комфорта обучающихся (уверенности в собственных силах, взросление, уверенность в завтрашнем дне). В рамках дуального обучения студент получает возможность работать и получать оплату за свой труд, обеспечивается ранняя адаптация в педагогическом коллективе. Но главное – молодой человек получает уверенность в завтрашнем дне, получая возможность трудоустройства и опыт работы.

Можно выделить несколько преимуществ дуального обучения. Во-первых, это погружение студента в профессиональный мир, еще будучи обучающимся. Синергия теоретического обучения в университете и получения профессионального опыта – это то, часто является наиболее интересным для студентов в программе обучения. Задолго до окончания обучения студент имеет возможность познакомиться с реальной профессиональной деятельностью. В отличие от педагогической практики в учебном заведении (школе, колледже, лицее), программы дуального обучения предполагают заключение между студентом и работодателем долгосрочных трудовых контрактов, которые позволяют студенту работать и учиться одновременно и действительно развивать знания, полученные на занятиях в университете. Связь между теоретической подготовкой и выполнением профессиональных функций устанавливаются быстрее и являются более прочными. Кроме того, дуальное обучение позволяет студенту определить свою профессиональную траекторию в соответствии с приобретенными навыками, желаниями, ожиданиями и осознанием своего профессионального предназначения.

Во-вторых, дуальное обучение также позволяет создать условия, которые невозможно смоделировать в рамках учебного занятия в университете: понимание реальных потребностей школы, отношения с другими сотрудниками, взаимоотношения с учениками «учитель-ученик»,

иерархические отношения или полноправное участие в различных проектах школы.

Кроме того, профессиональная интеграция позволяет студенту очень рано начать создавать свою собственную «профессиональную сеть», под которой мы понимаем некоторый список людей, с которыми у обучающегося сложились профессиональные отношения, и к которым он может обратиться в конце своего обучения, когда он будет искать работу. Когда обучающийся действительно выходит на рынок труда, эта сеть может иметь решающее значение.

В-третьих, это ежемесячное вознаграждение, которое устанавливается в соответствии с различными критериями, характером трудового контракта, количеством выполняемой работы, которое чаще всего исчисляется в часах или ставках, наличием и размером стимулирующих выплат. Статус штатного сотрудника позволяет студенту пользоваться многими привилегиями (например, оплачиваемый отпуск), но до тех пор, пока он полностью теряет своего статуса студента, обучающийся всегда может воспользоваться своим студенческим билетом и множеством преимуществ, который он дает (скидка на транспорт, выгодные цены на культурные мероприятия и др.).

Дуальное обучение как модель реализации непрерывного образования рассматривается с позиции общепринятой идеи «образования через всю жизнь». Постоянное обновление технологий производства требуют от работников не только приращения опыта, но и его переструктурирования, дополнения новым знанием [13]. В модели дуального обучения заложена высокая степень самостоятельности и ответственности обучающегося за результат собственной деятельности. Обучение на рабочем месте, внеаудиторная самостоятельная работа студента, индивидуальные образовательные траектории и др. позволяют создать условия для формирования общих компетенций, которые, как мы знаем, развивают способность к самообразованию и саморазвитию. Кроме того, студент получает возможность расширить сферу личного опыта, получая дополнительные компетенции на рабочем месте.

Нужно отметить, что расширение возможностей приобретения дополнительных компетенций в рамках дуального обучения заставляет педагогов и наставников осваивать новые педагогические технологии, что также является логичным продолжением непрерывного образования.

Заключение. Анализ возможностей дуального обучения в профессиональной подготовке

будущих учителей показал, что данный тип обучения остается недостаточно изученной в отечественной и зарубежной педагогической литературе. Теоретическая значимость исследования состоит в дополнении исследований по современной педагогике профессионально-педагогического образования, а также в обосновании возможностей дуального обучения

будущих педагогов. Практическая значимость исследования состоит в возможности применения разработанных основ исследования для разработки педагогической модели внедрения дуального обучения в процесс подготовки и переподготовки педагогических кадров, а также выявления и обоснования педагогических условий эффективности данной модели.

Литература:

1. Есенина Е.Ю. Особенности дуальной системы обучения в Германии [Электронный ресурс] / Е.Ю. Есенина // Современные проблемы науки и образования: электронный журнал. - Режим доступа: <https://science-education.ru/pdf/2014/6/1030.pdf>
2. Ефремова Н.В. Непрерывная производственная практика как компонент дуального обучения в процессе профессиональной подготовки / Н.В. Ефремова, О.Н. Гененко, Е.В. Мирошниченко // Образование и общество. – 2014. – № 4. – С. 21–24.
3. Кольга В.В. Подготовка современных специалистов в системе дуального образования / В.В. Кольга, М.А. Шувалова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им В.П. Астафьева. – 2014. – № 3. – С. 66–70.
4. Официальный сайт Агентства стратегических инициатив [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://asi.ru/>
5. Петров Ю.Н. Дуальная система инженерно-педагогического образования – инновационная модель современного профессионального образования: монография / Ю.Н. Петров. – Нижний Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2009. – 280 с.
6. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1>
7. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим

- специальностям и направлениям; под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – М.: ЭГВЕС, 2009. – 345 с.
8. Самолдина Л.Н. Научно-методическое обеспечение дуальной целевой профессиональной подготовки студентов в ССУЗ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Самолдина Людмила Николаевна. – Казань, 2008. – 22 с.
 9. Фаляхов И.И. Научно-методическое обеспечение подготовки наставников для дуального обучения студентов колледжей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Фаляхов Ирек Ильхамович. – Казань, 2018. – 26 с.
 10. Федотова Г.А. Развитие дуальной формы профессионального образования: опыт ФРГ и России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Федотова Галина Анатольевна. – М., 2002. – 32 с.
 11. Шувалова М.А. Организация практического обучения техников высокотехнологичной отрасли в условиях дуального образования: методическое пособие / М.А. Шувалова. – Красноярск, 2015. – 112 с.
 12. Euler D. Germany's dual vocational training system: a model for other countries? / D. Euler. – Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2013. – 78 p.
 13. Grigoryeva E.V. the requirements for developing the programs and designing a foreign language teaching syllabus for the students following the education internationalization / E.V. Grigoryeva, R.G. Gatin, Z.G. Nigmatov, E.G. Khrisanova etc // Review of european studies. – № 5. – 2015. – P. 124–130.

References:

1. Yesenina E.Yu. Features of the dual training system in Germany [Electronic resource] / E.Yu. Yesenin // Modern problems of science and education: electronic journal. - Access mode: <https://science-education.ru/pdf/2014/6/1030.pdf>
2. Efremova N.V. Continuous industrial practice as a component of dual education in the process of vocational training / N.V. Efremova, O. N. Genenko, E.V. Miroshnichenko // Education and Society. - 2014. - № 4. - P. 21–24.
3. Kolga V.V. Training of modern specialists in the system of dual education / V.V. Kolga, M.A. Shuvalov // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafieva. - 2014. - № 3. - P. 66–70.
4. The official website of the Agency for Strategic Initiatives [Electronic resource]. - Access mode: <https://asi.ru/>

5. Petrov Yu.N. Dual system of engineering and pedagogical education - an innovative model of modern vocational education: monograph / Yu.N. Petrov. - Nizhny Novgorod: Publishing house of VGIPU, 2009. - 280 p.
6. Portal of Federal State Educational Standards of Higher Education [Electronic resource]. - Access mode: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1>
7. Professional pedagogy: a textbook for students studying in pedagogical specialties and areas; ed. S.Ya. Batysheva, A.M. Novikov. - M.: EGVES, 2009. - 345 p.
8. Samoldina L.N. Scientific and methodological support of dual target professional training of students in secondary educational institutions: author. dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / Samoldina Lyudmila Nikolaevna. - Kazan, 2008. - 22 p.
9. Falyakhov I.I. Scientific and methodological support for the training of mentors for dual training of college

students: author. dis. ... cand. ped. sciences / Falyakhov Irek Ilkhamovich. - Kazan, 2018. - 26 p.

10. Fedotova G.A. Development of a dual form of vocational education: the experience of Germany and Russia: author. dis. ... dr. ped. sciences / Fedotova Galina Anatolyevna. - M., 2002. - 32 p.

11. Shuvalova M.A. Organization of practical training for technicians in the high-tech industry in the context of dual education: a methodological guide / M.A. Shuvalov. - Krasnoyarsk, 2015. - 112 p.

12. Euler D. Germany's dual vocational training system: a model for other countries? / D. Euler. - Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2013. - 78 p.

13. Grigoryeva E.V. the requirements for developing the programs and designing a foreign language teaching syllabus for the students following the education internationalization / E.V. Grigoryeva, R.G. Gatin, Z.G. Nigmatov, E.G. Khrisanova etc // Review of european studies. - № 5. - 2015. - P. 124-130.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Иванов Владимир Николаевич (г. Чебоксары, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ректор Чувашского государственного педагогического университета им. И.Н. Яковлева, e-mail: Ivn57@mail.ru

Федорова Алевтина Николаевна (г. Чебоксары, Россия), аспирант Чувашского государственного педагогического университета им. И.Н. Яковлева, Уполномоченный по правам ребенка в Чувашской Республике, e-mail: ombudsman21@bk.ru



УДК 378 + 159.923

Новые смысловые ценности педагогической деятельности в обеспечении психологической безопасности ребёнка

New semantic values of pedagogical activity in ensuring the psychological safety of the child

Девятова И.Е., ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», devyatova74rus@mail.ru

Devyatova I., Chelyabinsk Institute of retraining and advanced training of education workers, devyatova74rus@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.007

Ключевые слова: безопасность ребёнка в школе, ценности и смыслы педагогической деятельности, образовательная среда.

Keywords: child safety at school, values and meanings of pedagogical activity, educational environment.

Аннотация. В статье актуализируется проблема влияния ценностного сознания учителя на безопасное развитие личности ребенка в образовательной среде школы. Проблема обосновывается на социально-педагогическом, научно-педагогическом и научно-методическом уровнях. В статье анализируются подходы к оценке ценностей и смыслов современного учителя, тенденции в их формировании в условиях новых требований и вызовов образования. Определяются место и роль ценностных смыслов в личностном и профессиональном развитии педагога. Обосновывается влияние смысловых структур на профессионализм учителя и принятие им ценности детства и его психологического здоровья. Приводятся результаты изучения смысловых уровней в структуре личности педагогических работников школ Челябинской области. Показаны пути для развития, преобразования и коррекции ценностного сознания учителя в условиях формального и неформального повышения квалификации. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The article actualizes the problem of the influence of the value consciousness of the teacher on the safe development of the child's personality in the educational environment of the school. The problem is justified at the socio-pedagogical, scientific-pedagogical and scientific-methodological levels. The article analyzes the approaches to the assessment of the values and meanings of the modern teacher, the trends in their formation in the context of new requirements and challenges of education. The place and role of value meanings in the personal and professional development of the teacher are determined. The author substantiates the influence of semantic structures on the teacher's professionalism and acceptance of the value of childhood and his psychological health. The results of the study of semantic levels in the personality structure of teachers of schools in the Chelyabinsk region are presented. The ways for the development, transformation and correction of the teacher's value consciousness in the conditions of formal and informal professional development are shown. The article is intended for employees of the education system, heads of educational organizations, and researchers.

Введение. В условиях глобализации и нестабильности актуализируется проблема безопасного развития ребёнка в современном мире. Агрессивное влияние негативных различного рода факторов заставляет оценить потенциалы и возможности среды по обеспечению благополучия детства.

В исследовании В.В. Абраменковой отмечается, что за последние десятилетия наблюдается снижение показателей качества

жизни современного ребёнка в сфере психологической защищённости по ряду критериев, а именно: его гуманные отношения к предметному и социальному миру, субъективное психоэмоциональное благополучие, оптимистическая картина мира [1]. В исследовании указывается на важный усугубляющий фактор – механическое деление на два «мира» – взрослых и детей, что провоцирует авторитарное воспитание с помощью постоянных

запретов и ограничений, и, как следствие, отчуждение, сопротивление в подрастающих поколениях действующим «культурным кодам». Данные обстоятельства обусловили новые подходы к изучению ребёнка в контексте новых вызовов современного мира, что подтверждает актуальность изучения обозначенной проблемы на социально-педагогическом уровне.

Учёные и практики сходятся во мнении, что сегодня идея самоценности детства выходит на ведущие позиции. На это же указывается в исследовании «Концептуальные подходы к феномену «детство»: аксиологический аспект», в котором актуализируются культурно-исторические и социально-психолого-педагогические проблемы современного детства [6].

Особое значение приобретает психолого-педагогическое направление исследований, связанных с поиском условий и возможностей обеспечения безопасности ребёнка в образовательной среде для сохранения его психологического здоровья и личностного благополучия. Актуальность данных исследований определена той исключительно кризисной ситуацией, связанной с дидактической незащищённостью обучающегося, которая складывается в образовательной организации и системе российского образования в целом.

Результаты авторского опроса учителей начальных классов показали, что в школах продолжается преподавание обучающимся готовых знаний. На уроках до сих пор не стало нормой создание условий для включения школьников в ситуации, требующие проявления ими самостоятельности мышления и личной ответственности за результаты обучения. Напротив, формируются условия, способствующие выработке у обучающихся потребительской позиции и стимулирующие формирование социальной инфантильности. При невнимательном отношении педагогов к формируемой потребности и внутренней готовности обучающихся происходящее в школьном пространстве воспринимается ими как навязываемые, что вызывает агрессию и ощущение непонятности. Насилие над личностью растущего человека вызывает ответное насилие, поэтому отношения обучающихся и педагогов сегодня чаще всего называют конфликтными, а общение характеризуется открытой враждой. Выше обозначенное обуславливает необходимость рассмотрения проблемы на научно-педагогическом уровне.

В социуме происходит осознание того, что ответные меры, на которые идут дети, зачастую

провоцируются взрослыми, в том числе педагогами – профессионалами. Веками закреплялось понимание детства как этапа подготовки к жизни. Функциональный подход к ребёнку, который рождается как «чистая доска», сводился к ключевой задаче педагога – успеть «написать» на ней как можно больше того, что пригодится в его взрослой жизни. Ценностные границы детства сводились к тому, чтобы сделать детей похожими на взрослых, что достигалось через подчинение любой ценой. Личностный опыт ребёнка, природные задатки, огромный внутренний потенциал в данном случае абсолютно не востребованы.

Такой подход вызывает протест у ребёнка в самых разнообразных формах и приводит к реальной дисгармонии развития человека.

Безопасность развития личности ребёнка не допускает манипулирования учеником, воздействия на него и выработки оперантного поведения. В процессе взросления личность определяется как субъект общения, деятельности, самосознания. Педагогическим работникам необходимо наконец-то научиться понимать и принимать социальную и личностную ответственность за процессы обучения и воспитания подрастающего поколения. Необходим пересмотр традиционного понимания педагогического профессионализма как совокупности профессиональных знаний, умений и навыков [8]. Потребность в обеспечении психологической безопасности ребёнка в образовательной среде требует качественного педагогического взаимодействия учителя и обучающихся, которое обеспечивает их совместный личностный рост и развитие. Обозначенные позиции определяют актуальность вопросов научно-методического обеспечения безопасного развития личности ребёнка, выработки критериев безопасного образования, показателей профессиональной компетентности учителя, обеспечивающих психологическую безопасность личности ребёнка в образовательной среде школы, что предопределяет научно-методический уровень актуальности названной проблемы.

Таким образом, в практике обеспечения психологической безопасности личности ребёнка в образовательной среде существует ряд противоречий, требующих разрешения:

– противоречие между наличием объективных процессов негативного воздействия на мир современного детства и отсутствием системных психолого-педагогических мер по обеспечению безопасного развития ребёнка в новых социокультурных условиях;

– противоречие между объективно возрастающей ценностью психологического здоровья и благополучия ребёнка и неготовностью педагогов принять данную ценность для обеспечения безопасного развития обучающихся;

– противоречие между доминированием в российских школах ассимилятивных педагогических подходов к развитию ребёнка и невозможностью обеспечить ими психологическую безопасность обучающихся в образовательной среде школы.

На основе анализа актуальности и противоречий сформулирована проблема исследования, которая заключается в определении путей развития, преобразования и коррекции ценностного сознания учителя. В качестве одного из приоритетных направлений преодоления выявленных противоречий рассматривается создание условий для принятия учителем, воспитанным в ассимилятивной педагогике, новой смысловой ценности педагогической деятельности – дидактическая защищенность обучаемых и гуманизация педагогического процесса – в контексте непрерывного педагогического образования.

Цель настоящей статьи – раскрыть особенности формирования новых смысловых ценностей педагогической деятельности в обеспечении психологической безопасности ребёнка в образовательной среде школы в условиях непрерывного повышения квалификации.

Материалы и методы исследования. Изучение ценностно-смысловой сферы личности – одно из актуальных направлений философских, социологических, психологических исследований.

Структура ценностей и смыслов вносит ключевые характеристики жизнедеятельности человека, предопределяя его поведение, деятельность, а также влияет на целесообразность и эффективность совершаемых действий.

Теоретический анализ подходов, представленных в психолого-педагогических исследованиях [2;7;8;11;12], позволил сформулировать представление о ценностных ориентациях как интегративной характеристике личности, включающей систему установок, принципов, отношений к явлениям, событиям, идеям, к собственной роли в них.

На необходимость учёта системы ценностей личности специалиста для анализа той или иной профессии указывал Э.Ф. Зеер [5]. Ценностные ориентации, которыми обладает личность, определяют направленность целей профессиональной деятельности человека.

В диссертационном исследовании И.Л. Федотенко [13] уточняются ценности учителя и смыслы педагогической профессии, которые определяются накопленными общими и специальными знаниями, его профессионально-значимыми умениями и качествами, субъектным опытом.

Как отмечают исследователи, смысловая сфера педагога – это личностный ресурс, который позволяет ему преодолевать препятствия на пути к достижению целей и служит системой нравственной оценки поведения человека.

Рассматривая профессионально-ценностные ориентации и смыслы учителя в контексте обеспечения безопасного развития ребёнка в образовательной среде, отметим, что возможность достижения поставленной цели достигается со стороны педагога принятием идей и принципов «педагогике ненасилия», готовностью создавать условия психологического и эмоционального благополучия ребёнка.

В контексте нашего исследования важно обратиться к типологии смысловых структур личности педагога, которая была разработана М.Н. Мироновой [10].

Представленная типология объясняет векторы развития профессионализма современного учителя. По мнению учёного, его критерии должны определяться тем, имеет ли учитель реальную возможность в профессиональной деятельности осуществить ценность развития и саморазвития человека, получающего образование. Далее исследователем делается вывод о том, что профессионализм педагога в современной его интерпретации тесно взаимосвязан с особенностями смысловых структур его личности, которые представлены следующими уровнями: предличностным, эгоцентрическим, группоцентрическим, гуманистическим, духовным, которые в своё время были сформулированы Б.С. Братусем [3].

Предложенные М.Н. Мироновой типы смысловых структур стали основанием для создания оригинальной классификации личности педагога, в которой были выделены как деструктивные, так и конструктивные типы. Последние готовы работать в личностно ориентированной системе, обеспечивать дидактическую безопасность ребёнка в школе, активно развиваться профессионально.

Результаты исследования. Проведённое теоретическое изучение проблемы позволило создать базу для исследования особенностей формирования новых смысловых ценностей педагогической деятельности в обеспечении психологической безопасности ребёнка в

образовательной среде школы в условиях непрерывного повышения квалификации.

Было проведено анкетирование 168 учителей начальных классов, проходивших в начале 2021 года курсовое повышение квалификации на кафедре начального образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО). Опрос с

помощью методики М.Н. Мироновой «Изучение смысловых уровней в структуре личности педагога» [9] был ориентирован на определение доминирующих тенденций педагогов осуществления своей педагогической деятельности.

Результаты исследования представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. – Результаты исследования смысловых уровней у учителей начальных классов

Полученные результаты опроса подтвердили ранее высказанные предположения о кризисе смысловых ценностей современных учителей, сказывающемся на обеспечении безопасного развития ребёнка в образовательной среде начальной школы. Ниже представлены обобщенные результаты исследования.

Среди доминирующих был выявлен группоцентрический уровень (15,27). В этой группе большинство педагогов ориентированы на выполнение функций в рамках традиционных форматов обучения и воспитания. Это транслирующий или формирующий тип личности учителя. Ключевая задача – это достижение предметного результата обучения «любой ценой». В контексте исследуемой проблемы со стороны учителя возможны различные педагогические манипуляции, преобладание оценочных суждений, подрывающих самооценку и уверенность в собственных силах ребёнка.

Вторую позицию занимает гуманистический уровень (14,64), который соответствует развивающему типу смысловых структур педагога. Такого педагога характеризует ориентация на личность ребёнка и его уникальность, создание условий для личностного развития без насилия. Учитель принимает и работает в личностно ориентированной педагогической системе. Он активен в освоении технологий безопасного достижения младшими школьниками планируемых результатов обучения, не приемлет «дидактическое насилие»,

готов к конструктивному взаимодействию с окружением ребёнка и позитивную коммуникацию. Востребованность в таких педагогах возрастает в условиях решения задач безопасного развития ребёнка. Учитель гуманистического типа может стать драйвером важных для современного образования изменений, в том числе связанных с переходом к «педагогике ненасилия», принятием новых педагогических эталонов в поведении учителя и его взаимодействия с ребёнком в образовательной среде школы.

Эгоцентрический уровень (14,57), который занимает третью позицию по итогам проведенного исследования, является, по своей сути, деструктивным и нежелательным в структуре личности учителя начальных классов наряду с симбиотическим (13,41 и 13,55). Личность учителя с доминированием данных типов смысловых структур демонстрирует непрофессионализм и препятствует развитию ученика. Именно данный тип учителей может стать причиной развития у младших школьников дидактогенных неврозов и фактором эмоциональных нарушений и школьной дезадаптации. Такие учителя должны стать объектом особого внимания в образовательной организации, им должна быть вовремя оказана и психологическая помощь, и методическая поддержка в решении проблем педагогического общения с учащимися начальной школы.

Также особое внимание заслуживает духовный уровень (готовность принять духовные

ценности – 14,12). И хотя он не является рабочим для педагога, но его доминирование среди прочих типовых смысловых структурах говорит о созидательном потенциале личности учителя и снижает тенденцию к разрушению, идущую от первых трёх уровней.

Таким образом, обобщенные выводы по итогам исследования можно представить следующим образом: во-первых, несформированность новых смыслов и ценностей у педагогов свидетельствует о неготовности продуктивно осуществлять педагогическую деятельность безопасными для формирующейся личности ребёнка способами; во-вторых, учитель начальных классов со слабо сформированным личностно – смысловым пониманием собственной миссии, проявляющимся в невысокой культуре педагогического общения и общей профессиональной культуре, не способен реализовать личностно ориентированное обучение и создать комфортный потенциал среды, безопасно воздействующий на личности младших школьников; в-третьих, педагог гуманистического типа готов реализовывать задачи развития ученика безопасными способами. Такой учитель в начальной школе способен принять ценность ребёнка; обеспечить приоритет целей развития младшего школьника над целями педагогической деятельности.

Важным моментом является то, что ценности и смыслы как внутренние ориентиры и регуляторы педагогической деятельности не остаются неизменными, раз и навсегда упорядоченными. В процессе профессионального развития учителя они трансформируются в зависимости от исторической эпохи. Поэтому представляется закономерным использовать возможности и ресурсы непрерывного педагогического образования для целенаправленного воздействия на ценностное сознание учителя.

В этой связи на кафедре начального образования ГБУ ДПО ЧИППКРО разрабатываются и реализуются подходы, позволяющие подойти к решению изучаемой проблемы.

В частности, учитывается ряд тенденций, которые определяют принятие учителем новых ценностей и смыслов в контексте обеспечения дидактической защищённости ребёнка.

Среди них были выделены: многофакторность процесса принятия новых смысловых ценностей педагогами, зависимость его результатов от их индивидуально-личностного опыта, в том числе опыта профессиональной подготовки, от воздействия внутриорганизационной культуры школы, от понимания необходимости постоянной

«работы над собой» каждого учителя и осознания им значимости профессиональных ценностей.

Так, на кафедре реализуется дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Психолого-педагогическая безопасность личности младшего школьника», разработанная автором настоящей статьи, которая ориентирована на формирование в профессиональном сообществе представления о ценности психологического здоровья ребёнка в начальной школе и его влияние на личностную и учебную успешность.

В ходе курсового повышения квалификации по данной программе обозначаются границы психолого-педагогических компетенций учителя начальных классов, обеспечивающих создание безопасной и комфортной образовательной среды и сохранение психологического здоровья участников образовательных отношений в начальном общем образовании. Содержание и формы проведения занятий направлены на комплексное осмысление слушателями проблемы психолого-педагогической безопасности школьного детства. Особое внимание уделяется характеру педагогического общения как условию психологической безопасности образовательной среды, проводится анализ проблемы насилия в образовательной среде, определяется психогенная природа школьной дезадаптации как фактора личностного и социального неблагополучия ребёнка в образовательной среде школы и семьи.

Безусловно, достижению поставленных в программе задач способствует использование диалоговых технологий (игровых, задачных, тренинговых).

Помимо этого, и в другие образовательные программы, реализуемые на кафедре, обязательным образом включены вопросы, раскрывающие сущность обеспечения дидактической и психологической защищённости младшего школьника в начальном общем образовании.

Также кафедрой поддерживается формат неформального повышения квалификации учителей Челябинской области через организацию стажировок на базе образовательных организаций, участвующих в инновационной деятельности. Так, в 2021 году была проведено повышение квалификации педагогических работников по дополнительной профессиональной программе в форме стажировке «Обеспечение психологической безопасности личности ребёнка в образовательной среде начальной школы с помощью «Навигатора педагога-психолога» на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная

школа № 3» Кыштымского городского округа – региональной инновационной площадки, реализующей научно-прикладной проект по теме «Моделирование комфортной и безопасной среды на уровне начального общего образования через создание «Навигатора педагога-психолога»».

В ходе стажировки учителя начальных классов, социальные педагоги и педагог-психологи познакомились с уникальным инновационным продуктом – Навигатором педагога-психолога. Результаты инновационной деятельности педагогического коллектива школы и кафедры начального образования были представлены в статье «Психологическая безопасность образовательной среды в начальной школе» [4].

Неформальное повышение квалификации, позволяющее достичь нового качества осознания педагогическими работниками новых смысловых ценностей в контексте обеспечения психологической безопасности личности ребёнка, подразумевает диалогический формат, с тем отличием, что в ходе стажировки более активен переход от наиболее простых форм «внешней» диалогизации к более сложным, «внутренним» (М.М. Бахтин).

С этой же целью кафедрой начального образования был инициирован проект по созданию сетевого педагогического сообщества как инструмента методической поддержки педагогических инициатив по обеспечению психологической безопасности школьников в образовательной среде. Ведущей идеей данного проекта была определена неформальная адресная методическая помощь педагогическим

работникам в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов, направленная на минимизацию рисков в достижении комплексного результата освоения основных образовательных программ, достижения нового качества образования, индивидуального прогресса каждым школьником без ущерба для его психологического здоровья и личностного благополучия.

Заключение. Резюмируя основные положения настоящей статьи, можно заключить следующее. Во-первых, на изменение качества смысловых ценностей влияет личностный стиль деятельности педагога, его профессионализм, культура и мировоззрение, которые в свою очередь трансформируются под влиянием новых задач и вызовов образования.

Во-вторых, одним из основных способов формирования у современного учителя новых ценностных смыслов, определяющих выбор ненасильственных способов развития личности ребёнка, является создание необходимых условий для осознания педагогом собственной уникальности, мотивов своего поведения, понимания внутреннего мира другого человека, формирования гуманистической направленности взаимоотношений в образовательной среде школы.

В-третьих, развитию профессионализма учителей начальных классов способствуют образовательные программы, реализуемые как в формальном, так и в неформальном повышении квалификации, направленные на актуализацию самоизменений в смысловых структурах личности педагогических работников начального общего образования.

Литература:

1. Абраменкова В.В. Ценность детства в современном мире и образовании: монография. – Москва: ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2019. – 232 с.
2. Бобро Т.П. Ценностно-смысловой аспект педагога - стажиста в образовательном пространстве / Т.П. Бобро // Наука и школа. – 2006. – № 1. – С. 43-46.
3. Братусь Б.С. «Слово» и «дело»: к истории научных отношений А.Н. Леонтьева и Л.С. Выготского / Б.С. Братусь // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1. – С. 18-24.
4. Девятова И.Е., Пятакова Е.Н., Леонтьева И.Н. Психологическая безопасность образовательной среды в начальной школе / И.Е. Девятова, Е.Н. Пятакова, И.Н. Леонтьева // Вопросы педагогики. – 2019. – № 8-2. – С. 29-40.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Москва: Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
6. Концептуальные подходы к феномену «детство»: аксиологический аспект: хрестоматия; авт.-сост. С.О. Ларионова; ФБГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2014. – 104 с.
7. Костылева А.А. Исследование личности потенциала педагогов / А.А. Костылева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2010. – № 3. – С. 107-111.
8. Магомедов П.Ш. Иерархия личностных ценностей и успешность деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Магомедов Пахрудин Шабанович. – Махачкала, 2007. – 27 с.
9. Миронова М.Н. Методика изучения смысловых уровней в структуре личности педагога / М.Н. Миронова. – Калуга: Принтер, 2000. – 32 с.
10. Миронова М.Н. Личностно-смысловые детерминанты развития профессионализма педагога:

автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Миронова Марина Николаевна. – Москва, 2002. – 24 с.

11. Скрипова Н.Е. Категории «ценность» и «ценностные ориентации» в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования / Н.Е. Скрипова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 185-188.

12. Скрипова Н.Е. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности

гражданина России как отражение личностного и социального смысла образования / Н.Е. Скрипова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2012. – Т. 3. – № 19. – С. 112-117.

13. Федотенко И.Л. Теория и практика становления профессионально-ценностных ориентаций учителя в процессе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Федотенко Инна Леонидовна. – Москва, 2000. – 40 с.

References:

1. Abramenkova V.V. The value of childhood in the modern world and education: monograph. - Moscow: FGBNU "IIDS V RAO", 2019. - 232 p.

2. Bobro T.P. The value-semantic aspect of the teacher-trainee in the educational space / T.P. Bobro // Science and School. - 2006. - № 1. - S. 43-46.

3. Bratus B.S. "Word" and "Deed": to the History of Scientific Relations by A. Leontiev and L.S. Vygotsky // National psychological journal. - 2013. - № 1. - S. 18-24.

4. Devyatova I.E., Pyatakova E.N., Leontyeva I.N. Psychological safety of the educational environment in primary school / I.E. Devyatova, E.N. Pyatakova, I.N. Leontiev // Questions of pedagogy. - 2019. - № 8-2. - S. 29-40.

5. Zeer E.F. Psychology of professions / E.F. Zeer. - Moscow: Academic Project; The World Foundation, 2006. - 336 p.

6. Conceptual approaches to the phenomenon of "childhood": axiological aspect: reader; author-comp. S.O. Larionova; FBGOU VPO "Ural. state ped. un-t". - Yekaterinburg, 2014. - 104 p.

7. Kostyleva A.A. Research of the personality potential of teachers / A.A. Kostyleva // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences. - 2010. - № 3. - S. 107-111.

8. Magomedov P.Sh. The hierarchy of personal values and the success of the teacher: author. dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.07 / Magomedov Pakhrudin Shabanovich. - Makhachkala, 2007. - 27 p.

9. Mironova M.N. Methods of studying semantic levels in the structure of the teacher's personality / M.N. Mironov. - Kaluga: Printer, 2000. - 32 p.

10. Mironova M.N. Personal-semantic determinants of the development of teacher's professionalism: author. dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.07 / Mironova Marina Nikolaevna. - Moscow, 2002. - 24 p.

11. Skripova N.Ye. Categories "value" and "value orientations" in federal state educational standards of general education / N.Ye. Skripova // Siberian Pedagogical Journal. - 2012. - № 7. - S. 185-188.

12. Skripova N.Ye. The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia as a reflection of the personal and social meaning of education / N.Ye. Skripova // Psychology of education in a multicultural space. - 2012. - Т. 3. - № 19. - S. 112-117.

13. Fedotenko I.L. Theory and practice of the formation of professional-value orientations of a teacher in the process of continuous pedagogical education: author. dis. ... dr. ped. sciences: 13.00.01 / Fedotenko Inna Leonidovna. - Moscow, 2000. - 40 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Девятова Ирина Евгеньевна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», e-mail: devyatova74rus@mail.ru

УДК 378

Педагогическая модель формирования готовности к творческому саморазвитию будущих учителей начальных классов

Pedagogical model of the formation of readiness for creative self-development of future primary school teachers

Хафизова А.А., *Институт психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», aigulj@mail.ru*

Khafizova A., *Institute of Psychology and Education Kazan (Volga Region) Federal University, aigulj@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.008

Ключевые слова: творческое саморазвитие, педагогическая модель, будущий учитель начальных классов, педагогические условия, цифровой образовательный ресурс, сформированная готовность.

Keywords: creative self-development, pedagogical model, future primary school teacher, pedagogical conditions, digital educational resource, formed readiness.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что образовательное пространство современности подвластно динамичной трансформации, которая предписывает постоянную эволюцию образовательной системы. Разрабатываются и апробируются новые технологии, применяются новейшие средства и формы обучения, в процесс обучения внедряется цифровая образовательная среда. В таких условиях представляется важным обратить особое внимание на подготовку педагогических кадров. В статье представлена авторская педагогическая модель формирования готовности к творческому саморазвитию будущих учителей начальных классов. Для прогрессии компонентов творческого саморазвития будущих учителей начальной школы использовались практические задания с творческим уклоном и творческие упражнения. Проанализированы и интерпретированы результаты исследования по эффективности педагогической модели формирования готовности к творческому саморазвитию будущих учителей начальных классов. Творческая направленность педагогической профессии требует подготовки будущих учителей начальных классов, способных к творческому саморазвитию.

Abstract. The relevance of the article is caused by the fact that the educational space of our time is subject to dynamic transformation, which prescribes the constant evolution of the educational system. New technologies are being developed and tested, the newest means and forms of education are used, a digital educational environment is being introduced into the learning process. In such conditions, it seems important to pay special attention to the training of teaching staff. The article presents the author's pedagogical model of the formation of readiness for creative self-development of future primary school teachers. For the progression of the components of creative self-development of future primary school teachers, practical tasks with a creative bias and creative exercises were used. Analyzed and interpreted the results of research on the effectiveness of the pedagogical model of formation of readiness for creative self-development of future primary school teachers. The creative orientation of the teaching profession requires the preparation of future primary school teachers capable of creative self-development.

Введение. Школьный учитель сегодня – это связующее звено между социумом и подрастающим ребенком. Он призван формировать у детей знания, научное мировоззрение, национальное сознание и идеалы, активную гражданскую позицию, воспитывать духовность и нравственность [9]. Еще Ян Амос Коменский говорил о том, что выше должности учителя, ничего не может быть под солнцем [3].

Однако для того, чтобы научить другого, учителю самому нужно непрерывно саморазвиваться в творческом ключе.

Формирование готовности к творческому саморазвитию будущего учителя начальных классов имеет важность в профессиональном становлении педагога. Учитель начальных классов обладает более широкими функциями, чем учитель-предметник. Это объясняется тем, что он

преподает большое количество учебных дисциплин разного профиля. Согласно ФГОС НОО, учитель – это мудрый воспитатель, социальный педагог, союзник психолога, он способен организовать не только коллективную и парную, но и командную и совместную формы работы [6]. Современное школьное образование предъявляет высокие требования к подготовке учителей, в том числе начальных классов. Об этом можно утверждать, исходя из должностных обязанностей, знаний и требований, указанных в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих [1].

Обзор научной литературы. Безостановочное совершенствование внутреннего мира, саморефлексия выступают колоссальным трудом и фундаментом для изменения, постройки себя как личности, необходимой для саморазвития. Вышесказанное подтверждает и выражение И. Канта: «Человеку стоит тратить усилия на то, чтобы казаться кем-то иным, чтобы впоследствии стать таким» [4]. Исследуя проблему готовности к творческому саморазвитию, ярким выражением выступает цитата Л.А. Фейербаха: «в воле, мышлении и чувстве заключается высшая, абсолютная сущность человека как такового и цель его существования». Центральным звеном выступает человек, творящий себя сам, который впоследствии обретает свободу [8]. Задачи и проблемы готовности к творческому саморазвитию личности глубоко раскрываются в трудах отечественных ученых. Самосовершенствование есть тернистый путь к творческому саморазвитию, нравственная работа над формированием себя. Эти идеи отражены также в трудах русских мыслителей-философов и педагогов В.С. Соловьёва, Н.А. Бердяева, Л.Н. Толстого, И.А. Добролюбова, К.Д. Ушинского и других [7]. Г.А. Цукерман наделяет саморазвитие разумной, осмысленной трансформацией личности при стабильной консервации собственной «Я-самости» [10]. М.А. Шукина считает обучение на всех существующих ступенях образования одним из главенствующих постулатов готовности к саморазвитию и видит саморазвитие как качественно оригинальную форму индивидуальной траектории [12]. В.И. Андреев акцентирует внимание на том, что формирование характера человека возможно при творческом саморазвитии и образовательное пространство с наличием педагогически инструментов позволяет развернуть творческий потенциал обучающегося [2].

В нашем понимании педагогическая модель вдохновляют на образование и делают обучение

интересной реальностью. Анализ российской и зарубежной научной литературы показывает множество взглядов на педагогическое моделирование и каждый автор, ученый по-своему находит подход к разрешению актуальной научной проблемы [5;13;14]. Для реализации нашего исследования мы разработаем и апробируем структурно-функциональную педагогическую модель. Потому что, рассматривая процесс формирования готовности к творческому саморазвитию будущего педагога как сложную, многоуровневую педагогическую систему, необходимо выделить основные структурные компоненты: цель, содержание, организация, результат. Выделенные компоненты составят трехблочную систему, которая вступит основой конструируемой нами структурно-функциональной модели.

Формирование целей исследования. Экспериментальной базой для реализации исследования стал Казанский федеральный университет и охватил 172 обучающихся – будущих учителей начальных классов по направлению 44.03.01, 44.03.05, 44.04.01 Педагогическое образование. Цель исследования заключается в экспериментальной проверке педагогической модели формирования готовности к творческому саморазвитию будущих учителей начальных классов.

Материалы и методы исследования:

1) теоретические – анализ методической, педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, сравнение и обобщение педагогического опыта, моделирование педагогического процесса;

2) эмпирические – педагогический эксперимент, методы статистической обработки результатов.

Методологической основой исследования являются: системно-деятельностный подход (А.Г. Асмолов, Т.И. Фисенко, А.Н. Сухов, П.К. Анохин, В.Д. Шадриков, А.М. Каплуненко и др.) и компетентностный подход (Г.И. Ибрагимов, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин, В.Ф. Габдулхаков, М.А. Чошанов, и др.). Теоретической основой исследования выступают: концепции личностно-ориентированного обучения (Е.Б. Бондаревская, С.Н. Митин, И.С. Якиманская, Е.С. Полат, Э.Ф. Зеер и др.) и теоретические положения разработки педагогической модели (М.А. Чошанов, В.А. Жуков, А.Е. Дмитриев, В.В. Михеев, Ибрагимов Г.Г., В.П. Беспалько, Г.К. Селевко, М.И. Махмутов, М.Ю. Олешков и др.).

Результаты исследования. Педагогическая модель состоит из ряда элементов, которые

положены в ее основу. Это прежде всего наличие конкретных учебных целей, которые возможно оценить с помощью четких критериев и методик; разработанное содержание учебного процесса, благодаря которому будут достигнуты учебные цели. Также необходима ориентация всего учебного процесса на достижение поставленных целей [11]. В нашем исследовании педагогическая модель формирования готовности к творческому саморазвитию — это концептуальная, трехблочная система, ориентированная на формирование готовности к творческому саморазвитию у будущих учителей начальных

классов, в которой фундаментом реализации выступает комплексный конструктор формы+методы+техники учебной работы, содержащий компоненты, элементы творческого саморазвития с установленными педагогическими условиями при оперативном взаимодействии преподавателя и обучающегося. Педагогическая модель включает оценивание сформированной готовности к творческому саморазвитию у будущих учителей начальных классов с помощью фиксированных компонентов творческого саморазвития и их критериев. Педагогическая модель представлена на рисунке 1.

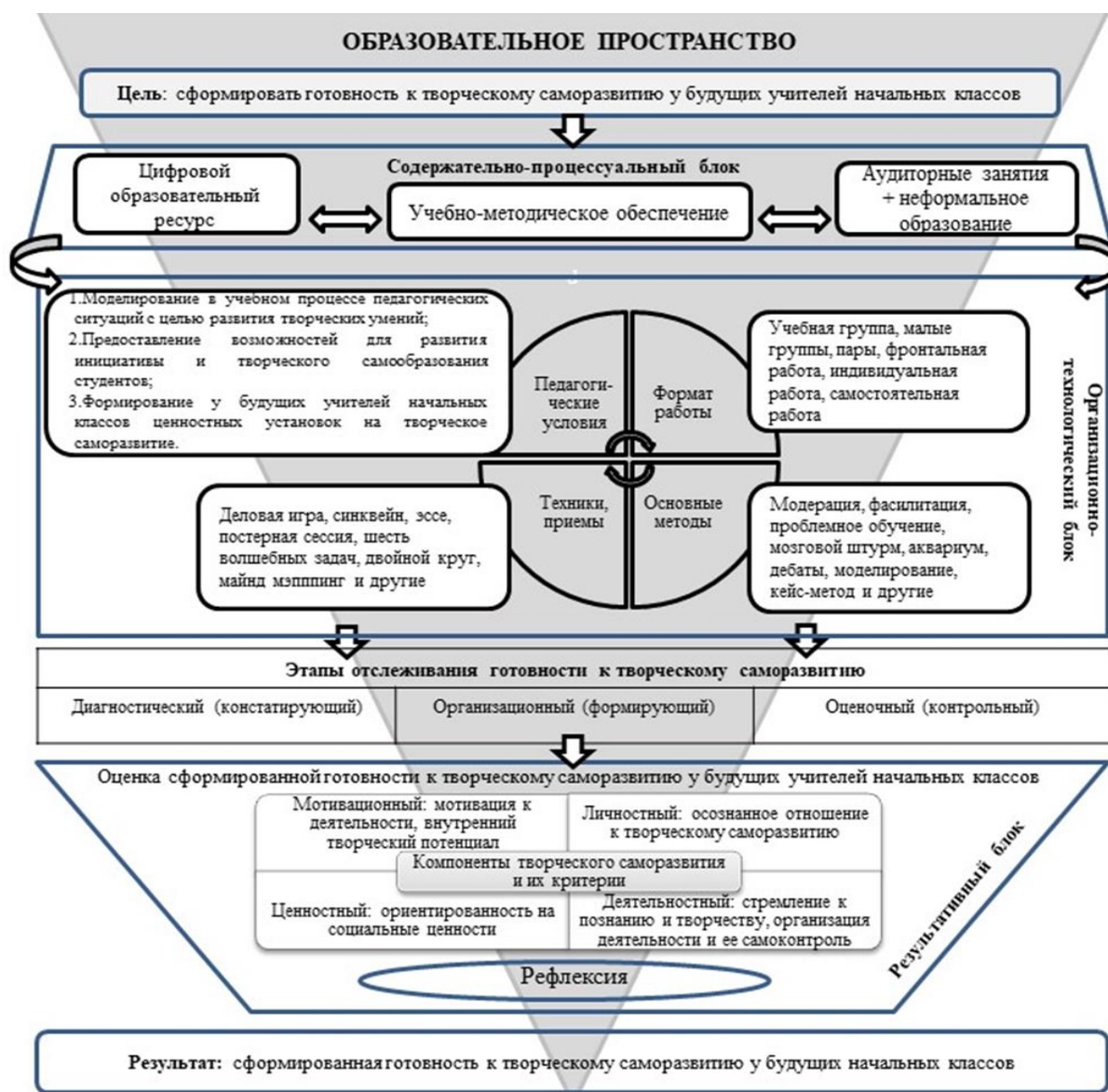


Рисунок 1. – Педагогическая модель формирования готовности к творческому саморазвитию будущих учителей начальных классов

Целью разработанной педагогической модели является формирование готовности к самостоятельному творческому развитию у

будущих учителей начальных классов. Модель включает три главных блока: содержательно-процессуальный, организационно-

технологический и результативный. Объединённый содержательно-процессуальный блок включает в себя три элемента:

1. Цифровой образовательный ресурс (ЦОР) по дисциплине «Нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса в начальной школе». Представленная структура позволяет обучающемуся максимально глубоко погрузиться в изучаемую тему, обсудить ее на форуме и задать возникшие вопросы преподавателю. Особенность курса состоит в том, что практические занятия составлены таким образом, что позволяют развивать будущего учителя как учителя-воспитателя, учителя-преподавателя, учителя-методиста и учителя-исследователя.

2. Учебно-методическое обеспечение, используемое в педагогической модели (рабочая программа дисциплины, фонды оценочных средств, теоретико-практический материал, методическая литература, презентации Power Point, раздаточные материалы, постеры и другие).

3. Аудиторные занятия, реализуемые посредством рабочей программы дисциплины и программы творческого саморазвития будущих учителей начальных классов в рамках дисциплины «Нормативно-правовое обеспечение образования». Каждое аудиторное занятие содержит творческие упражнения, творческо-практические задачи позволяющие закрепить теоретический материал в творческом формате. Каждое практическое задание составлено таким образом, что позволяет развивать будущего учителя как учителя-воспитателя, учителя-преподавателя, учителя-методиста и учителя-исследователя. Неформальное образование строится на основе самостоятельной разработки индивидуальных образовательных стратегий, исходя из особенностей личностного развития будущего учителя начальных классов, его потенциала, ориентации на выражение его индивидуальных потребностей. В нашей модели мы предполагаем интеграцию формальных и неформальных форм работы.

Организационно-процессуальный блок содержит четыре базовых механизма, на который опирается формирующий этап эксперимента. Логически структурированная образовательная деятельность выступает для обучающихся весомой ценностью их саморазвития. Динамичное сочетание «педагогические условия + формат работы + метод + приемы, техники» выступили фундаментальной основой творческого саморазвития студентов. Исходя из обширного

анализа отечественной и зарубежной литературы, с целью реализации благоприятных определённых в педагогической модели педагогических условий, для активизации и реализации лучших свойств творческого развития и саморазвития будущих учителей начальных классов, повышения качества учебного процесса, достижения прогнозируемого образовательного результата, был сформирован комплекс обучения.

Для достижения цели педагогической модели были выделены три этапа отслеживания готовности к творческому саморазвитию будущих учителей начальных классов:

1. диагностический (констатирующий) – проводился с целью выявления уровня развития компонентов творческого саморазвития;

2. организационный (формирующий) – обеспечение повышения уровня творческого саморазвития обучающихся путем разработки и реализации программы, мероприятий для формирования готовности к творческому саморазвитию;

3. оценочный (контрольный) этап был направлен на анализ сформированной готовности к творческому саморазвитию путем оценки его компонентов, в том числе определение уровня творческого саморазвития после реализации формирующих мероприятий.

Результативный блок включал оценку сформированной готовности обучающихся к творческому саморазвитию и рефлексии. Для этого были выделены четыре компонента творческого саморазвития личности исходя из характеристик творческого саморазвития. Каждый компонент имеет свои показатели, критерии и методики их оценки.

Анализ мотивационного компонента производился с помощью теста В.И. Андреева «Оценка уровня творческого потенциала личности». Результаты контрольного тестирования позволяют проследить положительную динамику сформированности мотивационного компонента сравнительно с результатами диагностического этапа эксперимента. Наиболее заметна эта динамика в экспериментальной группе. В КГ не наблюдается существенного улучшения показателей. Вышеизложенное позволяет судить об эффективности формирующих мероприятий и существенном влиянии на формирование мотивационного компонента творческого саморазвития. Сводные результаты опытно-экспериментальной работы представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Сводные результаты мотивационного компонента

Уровни творческого потенциала	Контрольная группа (%)		Экспериментальная группа (%)	
низкий	12	12	13	7
ниже среднего	25	25	28	23
средний	35	36	34	46
выше среднего	19	18	17	10
высокий уровень	6	6	6	15
очень высокий уровень	3	3	2	6
наивысший	0	0	0	2

В качестве показателей *личностного* компонента были выделены знание целей, методов творческого саморазвития, рефлексия, наличие высокого уровня восприимчивости к нововведениям, а также проявление, реализация и распространение творческих компонентов. Критерием личностного компонента являлось сознательное отношение к творческому саморазвитию. Для оценки названных показателей была разработана и составлена авторская анкета для определения уровня творческого саморазвития с двадцатью закрытыми вопросами, содержащую в себе компоненты творческого саморазвития. После реализации формирующих мероприятий в КГ не наблюдается значительных изменений (низкий уровень понизился на 2%, средний уровень повысился на 2%). В ЭГ изменения наиболее существенны (низкий уровень понизился на 12%, средний уровень повысился на 8%, высокий уровень повысился на 4%), следовательно анализ эмпирических данных позволяет судить о более интенсивном формировании личностного компонента в ЭГ. Для определения достоверных изменений показателей уровня сформированности личностного компонента творческого саморазвития в КГ и ЭГ был использован G-критерий знаков. В КГ на основании значений принимается нулевая гипотеза. В ЭГ на основании значений принимается гипотеза H_1 .

Следующий компонент, который подвергся оценке и анализу – *ценностный*. Его критерием являлась ориентированность на социальные ценности. Показателями выступала ценностно-смысловая сфера будущего учителя начальной школы, наличие ценностей, убеждений к себе и к творческому саморазвитию. В качестве диагностического инструмента использовалась методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Корреляционный анализ показал взаимосвязь некоторых терминальных ценностей друг с другом в ЭГ. Обнаружена статистически достоверная связь между «интересной работой» и «активной деятельной жизнью» ($r=0,63$),

«материально обеспеченной жизнью» ($r=0,83$), «развитием» ($r=0,53$), «творчеством» ($r=0,68$). Показатель материально обеспеченная жизнь ($r=0,83$) коррелирует с интересной работой ($r=0,83$). Будущие учителя начальных классов ЭГ считают, что если есть интересная работа, в которую вклучено творчество, то человек удовлетворён материально несмотря на то, что возможно это деньгами не измеряется. И обратно – измерение материально обеспеченной жизни обязательно предполагает, что работа которой занимается будущий учитель – она интересна. Перекрестный показатель ($r=0,78$) материально обеспеченная жизнь напрямую связана с интересной работой и творчеством. Будущие учителя начальных классов считают себя материально обеспеченными, потому что они имеют некую творческую работу, следовательно, они вполне материально обеспечены. То есть творчество закрывает какую-то финансовую часть в ценностных установках. Исходя из данных корреляционного анализа в КГ, можно говорить о том, что также обнаружена статистически значимая связь между ценностями «материально обеспеченная жизнь» и «интересная работа» ($r=0,63$), «творчество» ($r=0,37$), «развитие» ($r=0,43$). Это позволяет сделать вывод о прямой взаимосвязи этих показателей друг с другом, то есть чем ценнее интереснее для испытуемого работа, которую он выполняет, тем выше его связь с активной жизнью, творчеством и развитием. Другие ценности не имеют между собой связи и их нужно рассматривать по отдельности.

Для оценки уровня сформированности деятельностного компонента был использован тест «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию», разработанный Н.П. Фетискиным, В.В. Козловым, Г.М. Мануйловым. Наблюдается прирост показателей, который связан с тем, что задания, подобранные для развития приведенных компонентов, были выбраны с учетом развития мотивации у обучающихся к последующей профессиональной

деятельности. Кроме того, участие в дебатах способствовало активному общению студентов друг с другом, моделирование педагогической деятельности позволило стимулировать мотивацию к педагогической работе и способности к самоуправлению. Разработка проблемного вопроса и последующая постерная сессия дали возможность для развития когнитивного и гностического компонентов творческого саморазвития. Для определения достоверных изменений показателей уровня сформированности деятельностного компонента творческого саморазвития в ЭГ был использован G-критерий знаков. Каждый уровень деятельностного компонента подвергся статистической обработке. Показатели мотивационный, нравственно-волевой и способность к самоуправлению резюмировали нулевую гипотезу, которая базируется на том, что данные педагогические условия и данная педагогическая модель сохраняют показатели деятельностного компонента: мотивационного, волевого и способности к самоуправлению. Уровень сформированности когнитивного, гностического, и коммуникативного уровней деятельностного компонента является статистически достоверным. Исходя из показателей принимается гипотеза H_1 , которая базируется на том, что деятельностные компоненты (гностический, организационный, коммуникативный) на формирующем этапе под воздействием педагогических условий улучшаются.

Также студентам была предложена в качестве рефлексии анкета, состоящая из профиля сильных и слабых сторон, которые определяют в контексте обучения индивидуальные качества личности. В результате реализации формирующих мероприятий эксперимента, обработки результатов анкеты-рефлексии и ответов респондентов можно сделать следующие выводы: будущие учителя начальных классов экспериментальной группы действительно анализируют свой внутренний мир, сопоставляя свои возможности с условиями внешнего окружения, постигают новые знания,

подсознательно формируют в себе эрудированную личность и интересного собеседника. Они имеют много хороших идей. С появлением независимости студенты становятся свободной личностью.

Кроме того, была произведена оценка эффективности педагогической модели формирования готовности к творческому саморазвитию будущих учителей начальных классов с помощью разработанной таблицы, куда вошли отобранные и модифицированные кросс-коэффициенты педагогической модели. В соответствии с введенной чувствительной шкалой сумма критериев и показателей составили 18,2 балла из 24 максимально возможных, что позволяет судить о высокой эффективности разработанной педагогической модели в соответствии с введенной чувствительной шкалой оценивания.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, результаты диагностик на контрольном этапе эксперимента свидетельствуют о приросте показателей по всем компонентам творческого саморазвития будущих учителей начальных классов. Можно сделать вывод о том, что будущие учителя начальных классов имеют тенденцию к повышению уровня сформированности готовности к творческому саморазвитию, а педагогическая модель обладает высоким уровнем эффективности, что позволяет применять ее в дальнейшем. Анализ и интерпретация описанного выше исследования является частью продолжающегося исследования по педагогической технологии творческого саморазвития будущих учителей начальной школы. В проектной стадии находится подбор и комплектование дополнительных диагностических инструментов. По итогам исследования сделан вывод, что накопление творческого потенциала дает возможность будущим учителям начальной школы наращивать личностные компоненты творческого саморазвития, которые имеют ценность в перспективной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Приказ Минздравсоцразвития России от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики работников образования».

2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев; кн. 1., изд. - Казань: Изд-во Казанского университета, 1998. - 617 с.

3. Брудный Д.Л. Учитель: Статьи. Документы. Педагогический поиск. Воспоминания. Страницы литературы / Д.Л. Брудный. – Политиздат, 1991. – 349 с.

4. Власова Е.А. История становления проблемы процесса саморазвития / Е.А. Власова // М.: Фолио. – 2007. – Т. 232. – С. 36.

5. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Инновационные модели организации самостоятельной работы студентов / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // Инновации в образовании. – 2019. – № 3. – С. 62-74.

6. Лиховцов С.Е. Концепция и опыт подготовки компетентного специалиста для современного высокотехнологического производства / С.Е. Лиховцов // Известия ВГПУ. – 2016. – № 3(107).

7. Огурцов А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А.П. Огурцов. – СПб.: Изд-во Рус. Христиан. гуманист. ин-та, 2004 (Тип. ИД С.-Петерб. гос. ун-та). – 516 с.

8. Рассел Б. История западной философии: в 3 кн. / Б. Рассел; пер. с англ.; подгот. текста ВВ Целищева // СПб: Изд-во «Азбука», 2001.

9. Халилова Х.М. Педагогические требования к учителю современной общеобразовательной школы / Х.М. Халилова // Образование и воспитание. – 2015. – № 3(3). – С. 16-17.

10. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1997. – 276 с.

11. Чошанов М.А. Инженерия обучающихся технологий: практическое пособие / М.А. Чошанов. – 4-е изд. – М.: Лаборатория знаний, 2020. – 242 с.

12. Шукина М.А. Психология саморазвития личности: монография / М.А. Шукина. – СПб: СПбГУ, 2015. – 348 с.

13. Bosse D., Posch P. Schule 2020 aus Expertensicht: Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Springer-Verlag. – 2009. – 369 s.

14. Tukhtaeva Z. Opportunities for the development of creative abilities of the future teacher and student // Journal of Critical Reviews. – Vol 7, Issue 12, 2020

References:

1. Order of the Ministry of Health and Social Development of Russia dated August 26, 2010 No. 761n "On approval of the Unified qualification reference book for the positions of managers, specialists and employees, section "Qualification characteristics of educational workers".

2. Andreev V.I. Pedagogy of creative self-development / V.I. Andreev; book 1., ed. - Kazan: Publishing house of Kazan University, 1998. - 617 p.

3. Brudny D.L. Teacher: Articles. Documentation. Pedagogical search. Memories. Pages of literature / D.L. Brudny. - Politizdat, 1991. - 349 p.

4. Vlasova E.A. The history of the formation of the problem of the process of self-development / E.A. Vlasov // M.: Folio. - 2007. - Т. 232. - P. 36.

5. Ibragimov G.I., Ibragimova E.M. Innovative models of organization of students' independent work / G.I. Ibragimov, E.M. Ibragimova // Innovations in education. - 2019. - № 3. - P. 62-74.

6. Likhovtsov S.E. The concept and experience of training a competent specialist for modern high-tech production / S.E. Likhovtsov // Izvestia VSPU. - 2016. - № 3(107).

7. Ogurtsov A.P. Images of education. Western philosophy of education. XX century / A.P. Ogurtsov. - SPb.: Publishing house Rus. Christian. humanizes. Institute, 2004

(Type. Publishing House of St. Petersburg State University). - 516 p.

8. Russell B. History of Western Philosophy: in 3 vols. / B. Russell; per. from English; prepare text VV Tselischeva // SPb: Publishing house "Azбука", 2001.

9. Khalilova Kh.M. Pedagogical requirements for a teacher of a modern general education school / Kh.M. Khalilova // Education and upbringing. - 2015. - № 3(3). - S. 16-17.

10. Zuckerman G.A. Psychology of self-development: a task for adolescents and their teachers / G.A. Zuckerman. - Riga: PC "Experiment", 1997. - 276 p.

11. Choshanov M.A. Engineering of teaching technologies: a practical guide / M.A. Choshanov. - 4th ed. - M.: Laboratory of Knowledge, 2020. - 242 p.

12. Shchukina M.A. Psychology of personality self-development: monograph / M.A. Shchukin. - SPb: SPbSU, 2015. - 348 p.

13. Bosse D., Posch P. Schule 2020 aus Expertensicht: Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Springer-Verlag. - 2009. - 369 s.

14. Tukhtaeva Z. Opportunities for the development of creative abilities of the future teacher and student // Journal of Critical Reviews. - Vol 7, Issue 12, 2020

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Хафизова Айгуль Айдаровна (г. Казань, Россия), аспирант, Институт психологии и образования, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: aigulj@mail.ru

Высшее образование

УДК 378.1

**Компетентностный подход в высшем образовании России:
двадцать лет спустя**

**Competence approach in higher education in Russia:
twenty years later**

Шармин Д.В., Тюменский государственный университет, *d.v.sharmin@utmn.ru*

Шармин В.Г., Тюменский государственный университет, *v.g.sharmin@utmn.ru*

Sharmin D., Tyumen State University, *d.v.sharmin@utmn.ru*

Sharmin V., Tyumen State University, *v.g.sharmin@utmn.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.009

Ключевые слова: образовательные стандарты, результат образования, ключевые компетенции, профессиональная компетентность, личностно-ориентированная парадигма образования.

Keywords: educational standards, educational outcomes, key competencies, professional competence, student-centered education paradigm.

Аннотация. В статье дан краткий обзор истории компетентностного подхода в российском высшем образовании в двадцать первом веке, рассмотрены основные понятия и идеи компетентностного подхода, его соотношение с другими образовательными парадигмами, представленными в высшем образовании. Показано, что этот подход не только не потерял своей актуальности за двадцать лет, но его востребованность вышла на качественно иной уровень. Обозначены некоторые нерешенные проблемы, связанные с применением компетентностного подхода при создании образовательных программ бакалавриата и магистратуры на основе действующих образовательных стандартов. Предложены пути решения этих проблем. Статья может быть интересна сотрудникам вузов, которые занимаются проектированием и разработкой образовательных программ в условиях реализации компетентностного подхода, а также всем, кто интересуется проблемами высшего образования.

Abstract. The article provides a brief overview of the history of the competence-based approach in Russian higher education in the twenty-first century, considers the basic concepts and ideas of the competence-based approach, its relationship with other educational paradigms presented in higher education. It is shown that this approach not only has not lost its relevance for twenty years, but its demand has reached a qualitatively new level. Some unsolved problems associated with the use of the competence-based approach when creating educational programs for undergraduate and graduate programs based on current educational standards are identified. Ways to solve these problems are proposed. The article may be of interest to employees of universities who are engaged in the design and development of educational programs in the context of the implementation of the competence-based approach, as well as to everyone who is interested in the problems of higher education.

Введение. В настоящее время компетентностный подход является одним из «краеугольных камней», на которых базируется система высшего образования в России. Этот подход привлек внимание университетского сообщества около двадцати лет назад, что во многом было обусловлено присоединением нашей страны к Болонскому процессу в 2003 году. Первое десятилетие XXI века характеризуется

появлением большого числа научных статей, кандидатских и докторских диссертаций, монографий, посвященных компетентностному подходу в высшем образовании.

Однако достаточно долго компетентностный подход к описанию результатов образовательного процесса не находил реального воплощения в документах, содержащих требования к подготовке выпускника вуза, в образовательных программах и

оценочных процедурах. И лишь в 2009–2011 годах были разработаны, а затем внедрены образовательные стандарты третьего поколения – ФГОС ВПО, в которых предполагаемый результат образования раскрывается через совокупность компетенций выпускника. Вслед за ними пришла очередь обновленных ФГОС ВО (3+) и ФГОС ВО (3++). В этих стандартах используется подход, предложенный европейскими специалистами, в рамках которого предлагается выделять общие и профессиональные (специальные) компетенции.

Во ФГОС ВПО указанные группы компетенций получили название общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК). Во ФГОС ВО (3+) к ним были добавлены общепрофессиональные компетенции (ОПК), которые по своему содержанию ближе к профессиональным, чем к общекультурным компетенциям. И, наконец, во ФГОС ВО (3++) вместо общекультурных появились универсальные компетенции (УК), в результате чего компетентностная модель выпускника обрела современный вид: УК, ОПК, ПК. При этом важнейшая отличительная особенность стандартов 3++ заключается в том, что вузы самостоятельно формулируют профессиональные компетенции по направлению подготовки. Они определяются на основе профессиональных стандартов, разработанных Минтруда РФ (при их наличии), анализа потребностей рынка труда (местного, регионального, российского или мирового), а также с учетом российского и международного опыта.

Важно отметить, что при государственной аккредитации образовательных программ вузов эксперты с каждым годом обращают все более пристальное внимание на индикаторы сформированности компетенций, а также на корректность оценочных процедур, которые используются вузом для проверки степени сформированности компетенций у обучающихся и выпускников.

Это требует от разработчиков образовательных программ бакалавриата и магистратуры реализации «правильного» подхода к их разработке, который включает: 1) определение профессиональных компетенций, которыми должен владеть выпускник; 2) определение индикаторов сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; 3) определение перечня и содержания дисциплин (модулей) и практик, направленных на формирование этих компетенций; 4) разработка программ дисциплин и практик, иных учебно-методических материалов, а также оценочных материалов для

проведения текущей и промежуточной аттестации; 5) разработка программы и оценочных материалов государственной итоговой аттестации выпускников, направленной на проверку сформированности всех компетенций. Другими словами, определение профессиональных компетенций и индикаторов сформированности всех видов компетенций предшествует разработке образовательной программы.

Такой подход к разработке образовательных программ предполагает очень серьезную ответственность тех, кто определяет содержание профессиональных компетенций для конкретного направления подготовки и систему индикаторов сформированности компетенций. Эти специалисты должны хорошо знать основные понятия и глубоко понимать идеи, на которые опирается компетентностный подход. Настоящая статья посвящена этому вопросу и, мы полагаем, может быть интересна тем, кто разрабатывает образовательные программы и отдельные их компоненты (например, рабочие программы дисциплин и практик) в вузах.

Методология исследования. Методологической основой исследования послужили работы В.И. Загвязинского [1], Э.Ф. Зеера [2], И.А. Зимней [3], Ю.Г. Татура [10;11], А.В. Хуторского [12;13].

И.А. Зимняя выделила три этапа становления компетентностного подхода в образовании [3, с.35-38].

Первый этап (1960–1970 годы) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция» применительно к теории обучения языкам (Н. Хомский), созданием предпосылок разграничения понятий «компетенция» и «компетентность». С этого времени начинается исследование разных видов языковой компетенции, вводится понятие «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс). Этот этап связан, в основном, с работами американских ученых.

Второй этап (начиная с 1970-х годов) характеризуется переносом понятий «компетенция / компетентность» в области, не связанные с обучением языкам. Кроме того, эти понятия подвергаются более глубокому анализу. Например, в работе Дж. Равена [9] дается развернутое толкование компетентности, выделяются виды компетентностей, владение которыми позволяет человеку управлять самим собой, другими людьми, продуктивно осуществлять совместную деятельность, общение, эффективно решать сложные задачи, требующие нестандартного подхода. При описании этих

компетентностей активно используются слова «готовность» и «способность».

К концу периода исследователи во всем мире не только изучают компетенции / компетентности, выделяя различные их виды для разных видов деятельности, но и начинают рассматривать их формирование как конечный результат процесса образования. Среди публикаций отечественных ученых того времени можно назвать работы Н.В. Кузьминой [5], А.К. Марковой [7], Л.А. Петровской [8] и др.

Третий этап (начиная с 1990-х годов) характеризуется тем, что сначала в международных, а затем и в национальных документах разных стран, посвященных проблемам образования, стал обозначаться круг компетенций, которые уже не только могут, но и должны рассматриваться как желаемый результат образования. Этот подход был достаточно новым для университетского сообщества.

В странах Европы (напомним, что именно в Европе появились первые университеты и сформировалась система университетского образования) традиционная модель управления системой высшего образования была такова, что результаты образования как основа для управления, как правило, не рассматривались. Предполагалось, что стандартизировать эти результаты, или даже просто описать их, невозможно. Поэтому контролю и оценке подвергались такие параметры, как кадровое и материально-техническое обеспечение учебного процесса, гибкость и демократизм управления, наличие академических свобод, и др. Считалось, что при выполнении определенных условий реализации учебного процесса, он должен «автоматически» приводить к необходимому результату. И только в начале 1990-х годов положение стало меняться.

Эти изменения были связаны с созданием единого пространства высшего образования в Европе в рамках Болонского процесса, с переходом к двухступенчатой системе подготовки специалистов с квалификациями «бакалавр» и «магистр». В настоящее время подход к результату образования как основе формирования общего понимания содержания квалификаций и степеней стал определяющим. В проекте «Настройка образовательных структур в Европе» (TUNING) приоритетным направлением совместных усилий названо определение общих и специальных компетенций выпускников первого и второго уровней обучения (бакалавров и магистров) [11, с.23].

Наша страна не осталась в стороне от этих изменений. Понятие «компетенция /

компетентность» было включено в документы, призванные определить основные направления модернизации системы образования в России. Наиболее значимыми из них стали появившиеся в 2001 году «Стратегия модернизации содержания общего образования» и «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года».

Однако, как отмечает Ю.Г. Татур, «... для отечественной высшей школы компетентный подход не является таким новаторским, как для большинства наших европейских партнеров ... элементы этого подхода у нас всегда были неотъемлемой частью системы управления качеством обучения и профессиональной подготовки кадров» [11, с.20].

Здесь имеется в виду существовавшая многолетняя практика «управления образовательным процессом в отечественной высшей школе по конечному результату, который описывался ЗУНами выпускника, необходимыми для его успешной профессиональной и отчасти социальной деятельности. Содержание образования, его структура и организация раскрывались как такие аспекты учебно-воспитательного процесса, которые обеспечивают формирование соответствующих качеств личности» [11, с.22].

Заметим, что речь в этом случае идет о самом принципе управления образовательным процессом по его результату, а не об идентичности понятий «компетенция / компетентность» и «знания, умения, навыки».

Рассмотрим основные понятия компетентностного подхода – «компетенция» и «компетентность».

Разные исследователи определяют их по-разному. Иногда эти понятия не различаются, и соответствующие термины используются как синонимы (нам представляется, что их целесообразно различать). Мы будем придерживаться следующих определений, в основу которых положены определения из статьи [12].

Компетенция – совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков и способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу объектов и процессов и необходимых, чтобы качественно, эффективно и продуктивно действовать по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией (или совокупностью компетенций в определенной сфере), включающее личностное отношение к содержанию компетенции и объектам ее

приложения, а также готовность к применению компетенции и наличие опыта ее применения.

Обобщая различные подходы, можно также сказать, что компетентность включает такие компоненты, как: 1) знания, умения, навыки и способы деятельности, задаваемые по отношению к объектам приложения компетенции; 2) готовность (положительную мотивацию) к проявлению компетенции; 3) опыт деятельности в сфере применения компетенции; 4) личностное отношение к содержанию компетенции.

Обратимся теперь к классификации компетенций / компетентностей. Нам будут интересовать компетенции «высшего уровня», относящиеся к метапредметному содержанию образования. Анализ исследований, посвященных этому вопросу, позволяет сделать следующие выводы.

1) Для обозначения компетенций «высшего уровня» исследователи, как правило, применяют термин «ключевые компетенции». Разные авторы выделяют различное число ключевых компетенций. При этом в некоторых случаях эти компетенции объединяются по какому-либо признаку в группы (например, в работах [3;10]), в других же случаях этого не происходит (например, в работах [2;11;12]).

2) Когда идет речь о компетентностном подходе в высшем образовании, авторы чаще всего наряду с «общими» компетенциями, не относящимися непосредственно к направлению подготовки студента (ценностно-смысловая, познавательная, социальная, коммуникативная, информационная, личностного самосовершенствования, и др.), выделяют компетенции, относящиеся к сфере будущей деятельности выпускника вуза (профессиональные, специальные).

3) Набор «общих» компетенций у разных исследователей примерно одинаков и охватывает все основные стороны отношения человека к самому себе, его взаимодействия с обществом, деятельности человека в различных сферах. Однако содержание той или иной компетенции, несмотря на общность наименования, может быть различным.

4) Любая ключевая компетенция представляет собой некоторую совокупность взаимосвязанных частных компетенций разного уровня. Например, коммуникативная компетенция включает умения строить монологическую и диалогическую устную и письменную речь, умение вести коллективную дискуссию, навыки делового и неофициального общения, навыки межкультурного общения, общения на

иностранном языке, умение решать различные коммуникативные задачи и т.д.

Важным понятием, связанным с компетентностным подходом в высшем образовании, является понятие профессиональной компетентности выпускника вуза. Ее можно определить как владение совокупностью общепрофессиональных и профессиональных компетенций, включающее готовность к применению этих компетенций и наличие опыта их применения.

Рассмотрим также важный вопрос о соотношении компетентностного подхода в образовании и других образовательных парадигм. Основными «традиционными» парадигмами, представленными в теории и практике высшего образования, являются знаниевая (когнитивная), деятельностно-ориентированная и личностно-ориентированная [1;2].

Согласно знаниевой парадигме, целью образования является формирование у студента знаний, умений и навыков, научного мировоззрения, усвоение им опыта познавательной деятельности. При этом предполагается, что развитие личности является следствием обучения. В деятельностно-ориентированной парадигме акцент делается на формировании обобщенных способов умственных и практических действий, четко ориентированных на определенный вид и уровень деятельности [2, с.40-43].

Ориентирующую роль в обеих парадигмах выполняет социальный заказ общества на специалистов, имеющих определенные знания и умения, и подготовленных для выполнения определенных видов деятельности. Однако четкая ориентация на знаниевый компонент или на определенные узкоспециальные умения и навыки противоречит современным требованиям качества образования. Наиболее соответствующей современным требованиям является личностно-ориентированная парадигма образования.

Ведущая идея личностно-ориентированной парадигмы образования состоит в признании уникальности каждого обучающегося и индивидуальности его образовательной траектории. В рамках этой парадигмы знания, умения, навыки и способы деятельности являются не целью, а лишь средством развития личности обучающегося. Другими словами, социальный и профессиональный опыт, достижения наук представляют собой ту среду, в которой происходит движение обучающегося по индивидуальной образовательной траектории. Эта парадигма предполагает соотнесение приобретаемых знаний, умений и навыков со

смысловыми ориентациями самой личности, а также максимальный учет субъективного опыта обучаемых.

Почти двадцать лет назад А.В. Хуторской отмечал, что важнейшая проблема современного образования состоит в том, что личностно-ориентированная парадигма существует, но отсутствует ее полноценная реализация – как в области проектирования образования, так и в образовательной практике [12]. Нам представляется, что проблема не потеряла своей актуальности и сейчас, хотя в целом ситуация стала меняться в лучшую сторону. В системе высшего образования эти изменения связаны, в том числе, с внедрением в образовательный процесс индивидуальных образовательных траекторий [14].

Значительные возможности для реализации личностно-ориентированной парадигмы образования дает компетентностный подход. Переноса идею А.В. Хуторского [13] на систему высшего образования, можно сказать, что ключевые компетенции, имеющие надпредметный и междисциплинарный характер, получают деятельностное, личностно и социально значимое воплощение на учебном материале конкретных дисциплин. При этом, поскольку компетенции относятся исключительно к личности обучающегося, связаны с его смысловыми ориентациями и личным опытом деятельности, они оказываются системными характеристиками личностно-ориентированного подхода к образованию.

Следует отметить, что в настоящее время активно разрабатываются новые образовательные парадигмы, например, когнитивная [4] и экосистемная [6]. Эти парадигмы не только интегрируют в себе элементы «классических» парадигм, но, главное, обогащают их новыми идеями и содержанием. Они в большей степени, чем «классические», соответствуют тенденциям развития и запросам современного общества. Вопрос об их соотношении с компетентностным подходом в образовании требует глубокого анализа и осмысления. Однако, по нашему мнению, новые образовательные парадигмы, соответствующие текущим социальным потребностям, могут и должны стать основой совершенствования компетентностного подхода.

Результаты исследования. В результате анализа основных понятий и идей, на которых базируется компетентностный подход, мы обозначили некоторые актуальные, на наш взгляд, проблемы, связанные с применением этого подхода при проектировании и разработке образовательных программ высшего образования.

При этом мы старались учитывать, с одной стороны, особенности действующих образовательных стандартов в части их «компетентностного» содержания, и, с другой стороны, особенности сложившейся системы высшего образования в России. Ниже сформулированы полученные нами выводы.

1) Компетентность обязательно предполагает наличие опыта применения соответствующей компетенции (или совокупности компетенций). При этом очевидно, что если компетенция связана с будущей профессиональной деятельностью, то при обучении в вузе можно получить лишь минимальный опыт ее применения. Иными словами, часто компетентность – это некоторый образ будущего, ориентир для образовательной системы.

Тем не менее, если в образовательном процессе вузов будет уделяться особое внимание практической, проектной и учебно-исследовательской работе студентов, а при проведении занятий будут активно использоваться, например, имитационные и деловые игры, то это будет способствовать формированию у студентов определенного опыта применения компетенции.

2) Разделение понятий «компетенция» и «компетентность» не нашло отражения в образовательных стандартах высшего образования, в том числе во ФГОС ВО (3++). В стандартах речь идет только о компетенциях, причем они ближе к компетентностям (в том смысле, в котором компетентность была определена выше), поскольку в их формулировках заложено наличие готовности к деятельности и опыта деятельности (об этом говорит слово «способен», с которого начинаются формулировки компетенций в образовательных стандартах).

Каждая универсальная компетенция из ФГОС ВО (3++) представляет собой набор нескольких «общих» ключевых компетенций или, наоборот, является компонентом какой-либо из них. При этом совокупное содержание универсальных компетенций во ФГОС ВО (3++) в целом совпадает с совокупным содержанием «общих» ключевых компетенций (познавательной, социальной, коммуникативной, информационной, и др.), которые выделяют ученые. Владение всей совокупностью общепрофессиональных компетенций, определенных в образовательном стандарте, и профессиональных компетенций, определенных вузом самостоятельно, должно (в идеале) составлять профессиональную компетентность выпускника. Из этого вытекает необходимость очень внимательно, не формально,

подходить к формулированию профессиональных компетенций.

3) В составе профессиональной компетентности выпускника вуза целесообразно выделить компетентности в областях профессиональной деятельности, соответствующих: а) профилю подготовки; б) направлению подготовки; в) группе близких направлений подготовки. Первую из них можно назвать компетентностью в узкой, а последнюю – компетентностью в широкой области профессиональной деятельности. Соответствующие им компетенции можно рассматривать как ключевые. В этом случае компетентностная модель выпускника будет включать ряд ключевых компетенций общего характера и три ключевые компетенции, связанные с его будущей профессиональной деятельностью.

4) Все ключевые компетенции (общие и профессиональные) носят надпредметный и междисциплинарный характер. Поэтому реализация компетентностного подхода приводит к необходимости обращать особое внимание на междисциплинарную составляющую образовательных программ высшего образования. Деление содержания этих программ на узкоспециальные дисциплины, и даже их объединение в модули и циклы, не полностью отвечает компетентностному подходу. С другой стороны, невозможно строить образовательную программу в вузе из междисциплинарных «блоков», формирующих те или компетенции будущего специалиста. Такой подход ведет к нарушению многих принципов психологии и педагогики. Решение проблемы состоит в том, чтобы ключевые компетенции конкретизировались и детализировались на уровне отдельных дисциплин и модулей программы. Поэтому в любой дисциплине следует определить необходимый и достаточный набор знаний, умений, навыков и способов деятельности, составляющих содержание тех или иных компетенций. В целом же при создании учебно-методического обеспечения образовательного процесса (рабочих программ дисциплин, учебных пособий, и т.п.) необходимо учитывать, что его содержание должно быть комплексным с точки зрения вклада в формирование ключевых компетенций будущего специалиста.

5) Компетентностный подход предполагает необходимость и возможность контролировать результат образования, описанный в виде совокупности компетенций, обладание которыми определяет компетентность выпускника. Очевидно, что многие традиционные средства

контроля (контрольные работы, защиты лабораторных работ, коллоквиумы, устные и письменные экзамены, и др.) позволяют эффективно диагностировать сформированность только отдельных компонентов компетентности, связанных со знаниями и некоторыми профессиональными умениями, навыками и способами деятельности. При этом компетентность как сложное личностное качество, включающее также мотивацию, ценностно-смысловые отношения и опыт деятельности почти не поддается диагностике с помощью перечисленных средств. Поэтому необходимо активно использовать современные средства контроля (кейс-задания, творческие задания, защита проектов, портфолио, и др.).

Существенная трудность в оценке компетентности выпускника вуза обусловлена тем, что объективная оценка предполагает наличие информации об успешности его деятельности в профессиональной сфере. При этом выпускники, как правило, имеют весьма ограниченный опыт такой деятельности. Возможным решением проблемы может стать диагностика компонентов компетентности не в том объеме, в котором должен владеть ими специалист для успешной профессиональной деятельности, а в том объеме, в каком они могут быть сформированы при обучении в вузе. Однако для этого необходимо очень тщательно подходить к формулированию индикаторов сформированности компетенций. Впрочем, здесь также неизбежны различные трудности, связанные с количественной и качественной оценкой уровня их сформированности.

Заметим, что в качестве индикаторов сформированности компетенции удобно рассматривать различные ее компоненты, прежде всего, способность применять полученные знания, умения и навыки, а также владение способами деятельности, входящими в состав данной компетенции.

6) Компетентностный подход позволяет преодолеть недостатки знаниевой и деятельностно-ориентированной парадигм образования, способствует реализации личностно-ориентированной парадигмы образования. При этом последняя не отвергает, а вбирает в себя знаниевую и деятельностно-ориентированную парадигмы. В рамках компетентностного подхода знания и способы деятельности получают новое, качественно иное значение. Они становятся не целью образования, а несущей основой, средством развития человека, базовым компонентом компетентности. В этом, на наш взгляд, заключается одно из замечательных свойств

компетентностного подхода: при его правильном применении он становится мощным средством реализации личностно-ориентированного образования. А личностно-ориентированное образование, как бы шаблонно это не звучало, – будущее образовательной системы.

Заключение. Компетентностный подход в образовании не теряет своей актуальности на протяжении долгого времени. Его интеграция в систему высшего образования России, продолжающаяся много лет, все еще далека от завершения. Применение этого подхода как в области проектирования образования, так и в образовательной практике вузов, сопряжено с большим числом нерешенных проблем и сложных вопросов. Для их эффективного решения преподаватели и администрация вузов должны понимать идеи, лежащие в основе компетентностного подхода.

Суть компетентностного подхода заключается в том, что в содержании образования выделяется ядро, самое важное и существенное, что находит отражение в ключевых компетенциях. В них отражаются такие компоненты содержания образования, как общекультурные знания об окружающей действительности, обобщенные знания об изучаемых реальных и идеальных объектах, общеучебные, общепрофессиональные и профессиональные умения, навыки и способы деятельности.

Общие и специальные (профессиональные) ключевые компетенции представлены в

образовательных программах вузов универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Эти компетенции проявляются и могут быть оценены только в ходе практической деятельности, в случае применения полученных знаний, умений и навыков для решения конкретных задач и проблемных ситуаций.

Использование компетентностного подхода при описании результата образования обеспечивает формирование такой модели специалиста, которая максимально возможно абстрагирована от конкретных учебных дисциплин, что позволяет говорить о достаточно широком возможном поле его деятельности. Кроме того, появляется возможность сопоставления дипломов и степеней, выдаваемых российскими и зарубежными университетами. Это очень важно для повышения академической мобильности студентов в стране и включения их в общеевропейскую образовательную систему, а также для повышения востребованности и мобильности выпускников на рынке труда.

Компетентностный подход закрепляет переход от знаниевой парадигмы образования к личностно-ориентированной парадигме, так как компетентность – качество личности, а знания – только один из компонентов компетентности. Компетентностный подход позволяет преодолеть противоречия между личностным и социальным смыслами образования.

Литература:

1. Загвязинский В.И. Педагогические основы интеграции традиционных и новых методов в развивающем обучении / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008. – 120 с.
2. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 2(14). – С. 31-50.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
4. Козлов В.Е., Левина Е.Ю., Хусаинова С.В., Трегубова Т.М. Основные результаты фундаментальных исследований ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» за 2020 год / В.Е. Козлов, Е.Ю. Левина, С.В. Хусаинова, Т.М. Трегубова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 1. – С. 8-22.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – Москва: Высшая школа, 1990. – 119 с.
6. Лукша П., Спенсер-Кейс Д., Кубиста Д. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования [Электронный ресурс] / П. Лукша, Д. Спенсер-Кейс, Д. Кубиста. – 2020. – Режим доступа: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/>
7. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – Москва: Изд-во Московского университета, 1989. – 216 с.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – Москва: «Когито-центр», 2002. – 396 с.
10. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Ю.Г. Татур. – Москва: Университетская книга; Логос, 2006. – 256 с.
11. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы

образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 56-64.

13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-61.

14. Шармина Т.Н., Бердюгина О.Н. Обучение математике в университете в условиях реализации индивидуальных образовательных траекторий / Т.Н. Шармина, О.Н. Бердюгина // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 11. – С. 16-20.

References:

1. Zagvyazinsky V.I. Pedagogical bases of integration of traditional and new methods in developing education / V.I. Zagvyazinsky. - Tyumen: Publishing house of Tyumen State University, 2008. - 120 p.

2. Zeer E.F. Psychological and didactic constructs of the quality of vocational education / E.F. Zeer // Education and Science. - 2002. - № 2(14). - S. 31-50.

3. Zimnyaya I.A. Key competences - a new paradigm of the result of education / I.A. Zimnyaya // Higher education today. - 2003. - № 5. - S. 34-42.

4. Kozlov V.E., Levina E.Yu., Khusainova S.V., Tregubova T.M. The main results of fundamental research of the FSBSI "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems" for 2020 / V.E. Kozlov, E.Yu. Levin, S.V. Khusainova, T.M. Tregubova // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 1. - S. 8-22.

5. Kuzmina N.V. Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training / N.V. Kuzmina. - Moscow: Higher school, 1990. - 119 p.

6. Luksha P., Spencer-Keys D., Cubista D. Educational ecosystems: emerging practice for future education [Electronic resource] / P. Luksha, D. Spencer-Keys, D. Cubista. - 2020. - Access mode: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/>

7. Markova A.K. Psychology of teacher's work / A.K. Markov. - Moscow: Education, 1993. - 192 p.

8. Petrovskaya L.A. Competence in communication: socio-psychological training / L.A. Petrovskaya. - Moscow: Publishing house of Moscow University, 1989. - 216 p.

9. Raven J. Competence in modern society: identification, development and implementation / J. Raven. - Moscow: "Cogito Center", 2002. - 396 p.

10. Tatur Yu.G. Higher education: methodology and design experience / Yu.G. Tatur. - Moscow: University book; Logos, 2006. - 256 p.

11. Tatur Yu.G. Competence in the structure of the quality model of specialist training / Yu.G. Tatur // Higher education today. - 2004. - № 3. - S. 20-26.

12. Khutorskoy A.V. Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education / A.V. Khutorskoy // Public education. - 2003. - № 2. - S. 56-64.

13. Khutorskoy A.V. Key competencies. Design technology / A.V. Khutorskoy // Public education. - 2003. - № 5. - S. 55-61.

14. Sharmina T.N., Berdyugina O.N. Teaching mathematics at the university in the context of the implementation of individual educational trajectories / T.N. Sharmina, O. N. Berdyugina // Higher education today. - 2019. - № 11. - P. 16-20.

13.00.08 –Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Шармин Дмитрий Валентинович (г. Тюмень, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры алгебры и математической логики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», e-mail: d.v.sharmin@utmn.ru

Шармин Валентин Геннадьевич (г. Тюмень, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры алгебры и математической логики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», e-mail: v.g.sharmin@utmn.ru

УДК 378.2

Проектирование структуры и содержания программ аспирантской подготовки с учетом опыта европейской докторантуры

Designing the structure and the content of the programs of the postgraduate training taking into account the experience of the European Doctor

Матушанский Г.У., Казанский государственный энергетический университет, pppo-kgeu@yandex.ru

Кудаков О.Р., Казанский государственный энергетический университет, kipchack_oleg@mail.ru

Завада Г.В., Казанский государственный энергетический университет, g.zavada@mail.ru

Гатиятова А.Р., Казанский государственный энергетический университет, pppo-kgeu@yandex.ru

Matushansky G., Kazan State Power Engineering University, pppo-kgeu@yandex.ru

Kudakov O., Kazan State Power Engineering University, kipchack_oleg@mail.ru

Zavada G., Kazan State Power Engineering University, g.zavada@mail.ru

Gatiyatova A., Kazan State Power Engineering University, pppo-kgeu@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.010

Ключевые слова: европейская докторантура, российская аспирантура, образовательный маршрут, образовательная программа, педагогическое проектирование, зачетные единицы.

Keywords: European doctoral studies, Russian graduate school, educational route, educational program, pedagogical design, credits.

Аннотация. Целью работы является проектирование индивидуальных образовательных маршрутов исследовательской составляющей аспирантской подготовки в России на базе учета позитивного опыта европейской докторантуры. Достижения российской аспирантуры и европейской докторантуры рассматривались с помощью метода сравнительного анализа. В основу указанного проектирования положены системный и компетентностный подходы, использовались методы моделирования и проектирования. При построении образовательных маршрутов аспирантов использовался метод структурных графов. В результате проведенного исследования выявлен позитивный опыт организации зарубежной докторской подготовки и дан вариант проектирования структуры и содержания программы подготовки аспирантов. На примере университетов ряда стран предложены введение зачетных единиц на исследовательскую часть образовательной составляющей отечественной аспирантской программы подготовки, а также оценка стоимости определенных видов исследовательских действий. Разработаны варианты образовательных маршрутов исследовательской части подготовки аспирантов по естественно-математическому, инженерно-техническому и социально-гуманитарному направлениям. Результаты исследования дают возможность на основе введения зачетных единиц в исследовательскую часть аспирантской подготовки выработать критериальную систему оценки готовности аспирантов к итоговой аттестации. Разработанные варианты образовательных маршрутов позволяют более продуктивно осуществлять реализацию в целом аспирантской подготовки.

Abstract. The aim of the work is to design the structure and content of postgraduate programs in Russia at the third level of higher education based on the positive experience of European doctoral studies. Achievements of European and Russian doctoral studies were examined using the comparative analysis method. The design of the structure and content of postgraduate training programs is based on a systematic approach, modeling and design methods were used. The method of structural graphs was used to build educational routes for graduate students. As a result of the study, positive experience in organizing foreign doctoral training was revealed and a design option for the structure and content of the graduate student training program was given. On the example of universities in a number of countries, the following are proposed: the introduction of credit units on the research part of the educational component of the domestic postgraduate

training program, as well as the assessment of the cost of certain types of research activities. As a result of the study, positive experience in organizing foreign doctoral training was revealed and a design option for the structure and content of the graduate student training program was given. On the example of universities in a number of countries, the following are proposed: the introduction of credit units on the research part of the educational component of the domestic postgraduate training program, as well as the assessment of the cost of certain types of research activities. Variants of educational routes have been developed for the research part of postgraduate training in natural-mathematical, engineering-technical and social-humanitarian areas.

The results of the study allow, on the basis of the introduction of credits in the research part of postgraduate training, to develop a criteria-based system for assessing the readiness of graduate students for final certification. The developed educational route options allow for more productive implementation of postgraduate training as a whole.

Введение. Современные условия развития системы подготовки научно-педагогических кадров актуализируют ряд проблем ее функционирования. К ним можно отнести проблему наполнения реальным содержимым зачетных единиц, отведенных на научно-исследовательскую деятельность аспиранта. Решение этой проблемы возможно как с опорой на изучение позитивного опыта организации европейской докторантуры, так и на авторское проектирование структуры и содержания программ отечественной аспирантуры с учетом выявленного указанного опыта. В целом, это позволит разрабатывать образовательные маршруты исследовательской составляющей аспирантской подготовки по различным научным направлениям.

Следует отметить, что за двадцать лет развития Болонского процесса европейская докторантура пережила определенную модернизацию. На совещаниях министров образования европейских стран в Берлине (2003 г.) был заявлен переход от двухуровневого к трёхуровневому высшему образованию (бакалавр – магистр – доктор философии), то есть докторантура переходила от послевузовского на третий уровень указанного образования. Декларативно важность структурирования программ аспирантуры и прозрачность в системе руководства и аттестации докторантов была заявлена в Бергене (2005 г.), а усилий по разработке траекторий развития карьеры и возможности для докторантов и исследователей – в Лондоне (2007 г.). Параллельно в русле интеграционных европейских процессов в 2005 году на семинаре в Зальцбурге (в числе его главных организаторов – Европейская Ассоциация ВУЗов и преподавателей высшей школы HiSTES, учрежденная экспертами в областях науки и образования) были приняты базовые принципы организации докторского образования в Европе.

Одним из главных стимуляторов модернизации европейской докторантуры являются Европейская комиссия и ассоциированные с ней различные фонды, как

например, Фонд Марии Склодовской-Кюри, осуществляющий финансирование и организацию докторантуры в направлении европейской индустриальной науки (EID) и курирующий совместные европейские докторантуры (EJD). Следовательно, вопрос о качественных изменениях в архитектонике европейской докторантуры был одним из самых важных в повестке многих организаций, проектов и конференций на протяжении довольно длительного времени.

Россия не осталась в стороне от данных процессов и стала членом европейского образовательного сообщества (Берлин, 2003), и, таким образом, взвалила на свои плечи большинство обязательств по приведению своего высшего образования к линейке европейских требований. Выполнение одного из таких обязательств выразилось в переходе к трехуровневому высшему образованию, который страна осуществила на основании Закона «Об образовании в Российской Федерации» (декабрь 2012 г.). Здесь важно отметить, что более позднее включение России в европейскую интеграцию высшего образования дало ей уникальную возможность использования опыта западных и центрально-европейских стран.

Проведенный в статье обзор научной литературы показал, что за рубежом в основном решаются задачи, связанные с условиями продуктивного функционирования докторантуры, причем структура и содержание образовательных программ относится к компетенциям учебных заведений. В нашей стране данная компетенция регламентируются федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), хотя здесь имеются определенные возможности как использования вузовского компонента, так и реформирования содержания ФГОС. Таким образом, учитывая вышеуказанное, можно сделать вывод, что рассматриваемые в статье проблема и тема исследования являются актуальными, и полученные результаты могут быть успешно использованы в построении образовательных программ российской аспирантуры.

Материалы и методы исследования. В статье использовался ряд теоретических и эмпирических методов исследования. В первую очередь, это анализ зарубежной и отечественной научной литературы по проблематике исследования, изучение и обобщение педагогического опыта функционирования европейской докторантуры на третьем уровне высшего образования, на основании которого определен уровень проработки проблемы и ее актуальность. Также были проанализированы образовательные стандарты высшей школы и образовательные программы подготовки научно-педагогических кадров в России и странах Европы, что в дальнейшем использовалось для разработки структуры и содержания программ обучения в аспирантуре. Проектирование образовательных маршрутов аспирантов осуществлялось на основе принципов теоретического моделирования и проектирования.

В зарубежной научной литературе, посвящённой обучению аспирантов, рассматриваются различные вопросы. В частности, существует исследовательская проблема о восприятии аспирантом своих будущих компетенций. В статье группы авторов университета Хельсинки [1] отражены данные опроса аспирантов и интерпретация их представлений о приобретенных компетенциях. Авторы из Австралийского национального университета (Канберра) в своей статье основное внимание уделяют исследованиям, проведенным аспирантами вкупе с их руководителями, особенно рассматриваются взаимоотношения с супервизорами [2]. Вопрос мотивации международных аспирантов к повышению академических результатов затрагивается Hashim Ali. В своем исследовании он выявил ожидания студентов, которые включали в себя: наличие официальных консультаций, обратной связи; выстраивание образовательной траектории и привлечение к работе в команде [3]. Проблеме значительного отсева студентов из докторантуры посвящена статья группы авторов из бельгийских университетов (Брюссель, Левен). Был проведен анализ численности докторантов по всем дисциплинам двух крупнейших университетов франкоязычного сообщества Бельгии, выборка составляла 1509 аспирантов. Полученные данные свидетельствовали о том, что такие факторы, как семейное положение, наличие степени магистра, сфера научных исследований, финансирование и пол непосредственно связаны с уровнем отсева, самый высокий уровень которого происходил в течение первых двух лет обучения [4].

В отечественной литературе также рассматривается широкий круг вопросов, связанных с подготовкой аспирантов. В статье Т. Строковой раскрывается уровень научно-исследовательской компетентности аспирантов с педагогической специализацией и продуктивные пути развития их навыков и умений для осуществления эффективной научной деятельности. По ее мнению, наибольшие вопросы в подготовке аспирантов к самостоятельной научно-исследовательской работе вызывают умения: определять формулировки гипотезы и новизны в методологическом аппарате исследования; проводить сравнительный и критический анализы полученных данных с ранее известными; излагать в исчерпывающем виде свои выводы [5].

Ряд отечественных научных работ посвящен анализу возникающих проблем при интеграции отечественной аспирантуры в европейскую систему высшего образования. Так, в статье [6] анализируются нормативно-правовые основы при реализации указанной интеграции. В работе Д. Райчука и Н. Мининой изложены возможные решения для российских вузов в методическом и организационном планах, а именно: разработана оптимизированная структура учебного плана программы аспирантуры; даны рекомендации по преодолению возникающих трудностей в формировании структурных уровней высшего образования [7].

В. Нечаев анализирует вызовы, которые возникают перед российской аспирантурой в связи с векторами ее модернизации и интернационализации. Проводя анализ ряда докторских программ университетов, которые вошли в рейтинг QS в предметной области «Education», автор выявляет основные модели и тренды развития педагогической докторантуры (аспирантуры) в современном мире. Далее в статье конкретизируется перечень вызовов и возможностей российской педагогической аспирантуры [8].

Имеются статьи, посвященные разбору программ так называемой «новой» аспирантуры (в России с 2013 года), и выявлению в ней наиболее слабых мест [9]. Более подробно и детально проблемы, возникающие при аспирантской подготовке, рассмотрены в работе [10].

Е. Терентьев, Б. Бедный на основании обобщений выстраивают собственное видение в отношении новой модели аспирантской подготовки научно-педагогических кадров. Главное внимание в их работе уделяется основным проблемам, с которыми сталкиваются региональные вузы при реализации действующей

модели подготовки в аспирантуре. Кроме того, авторы предлагают возможные пути по преодолению указанных проблем [11].

В. Петров и Ю. Бабичев предлагают варианты аспирантских учебных графиков и планов, не зависящих ни от направления, ни от сроков подготовки. В частности, они рекомендуют, как наполнять дисциплинами/модулями блок I; предоставляют примеры по соответствию содержательных частей программ педагогической и исследовательской практик и профессиональных стандартов [12].

Представленный обзор литературы показал, что приведенные отечественные и частично зарубежные публикации посвящены в основном проблемам функционирования рассматриваемой подсистемы, а вопросы модернизации структуры и содержания программ отечественной аспирантуры в условиях европейской интеграции почти не исследуются.

Результаты исследования и обсуждение. На Европейском континенте модель «бакалавр-магистр» внедрена повсеместно и к ней ни у кого уже нет претензий, но процесс по соответствию российских учёных степеней с европейскими аналогами буксует по сей день. Особенно это касается совмещения степени кандидата наук (Россия) со степенью доктора философии (Европа) на понятийном уровне. Разрешение данной причины рассматривалось с помощью сравнительного анализа структурных и содержательных компонентов европейских докторских программ подготовки и соответственно кандидатских в России. С учетом выявленных родственных и не родственных компонентов нами была предложена модель интеграции данных образовательных программ, которая, на наш взгляд, может способствовать преодолению расхождений в программах подготовки прежде всего на организационно-методическом уровне. Результаты данной работы были отражены авторами в ряде публикаций.

Тезисно особенности докторской подготовки можно отразить в следующем виде:

1. Обучение по программам докторантуры может стартовать как с уровней бакалавра, так и кандидата наук, включая соответственно уровни специалиста и магистра. После собеседования по теме будущей диссертации и принятия решения по проведению исследований следует подготовка к вступительным испытаниям, в номенклатуре которых основополагающими являются: а) экзамен по специальности; б) экзамен по иностранному языку. Также учитываются публикации.

2. В докторантуре обучаются от трех до пяти лет в очной или заочной форме.

3. Обучение в докторантуре состоит из учебно-образовательной, научной, исследовательской частей, подготовки диссертации и ее защиты.

4. Образовательная составляющая имеет, как правило, продолжительность один год (от 30 до 90 кредитов).

5. Педагогическая практика и стажировка при подготовке доктора философии в сфере образования (PhD in Education) включает в себя от 3 до 10 кредитов [13]. К примеру, в России, Казахстане аспирантская педагогическая практика составляет 6 кредитов или 216 часов.

Для иллюстрации тезисов воспользуемся программой Технического университета в Братиславе (Словакия) «Дидактика технических дисциплин (инженерная педагогика)» (3 года, 180 кредитов). Учебно-образовательная часть состоит из отдельных дисциплин (психология, дидактика технических дисциплин, английский язык, инженерная педагогика, методология педагогического исследования), изучение которых завершается экзаменом. Практикуются лекции, семинары, проектные работы, консультации, самостоятельное обучение. Педагогическая практика и стажировка охватывают 4 часа в неделю и включают научное руководство, как правило, двух проектов бакалавров [14;15].

При прохождении научной части аспиранту/докторанту необходимо всесторонне рассмотреть проблему по своему предмету и осуществить написание диссертации. Она состоит из аналитико-теоретического и практического разделов. Завершается научная часть защитой диссертации [13;15].

При прохождении исследовательской части обучающемуся необходимо провести исследование, в котором его теоретические наработки получили бы необходимое и убедительное обоснование. Данная часть оценивается по количеству и качеству публикаций, по активности участия докторанта в конференциях. В качестве дополнительного параметра используется индекс цитирования.

В российской аспирантуре на научные исследования отводится 129 зачетных единиц, т.е. 4644 часа (из программы по направлению 44.06.01 «Образование и педагогические науки»). Если добавить к ним зачетные единицы, отведенные на Государственную итоговую аттестацию, в которой подразумевается представление научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации)), то получается 135 зачетных

единиц (4860 часов) научной составляющей образовательной программы.

Анализируя европейскую докторантуру можно отметить наличие описания кредитной стоимости в системе ECTS различных видов научных работ соискателя ученой степени, среди которых можно выделить подготовку научных публикаций, представление исследования на различного рода конференциях, собственно подготовку и защиту докторской диссертации.

Чтобы вывести аналогии с кредитной стоимостью результатов научно-исследовательской работы в докторантуре Братиславского технического университета была разработана карта, в которой экспертами из числа докторов наук из трех вузов и одного академического института г. Казани (Казанский государственный энергетический университет – КГЭУ; Казанский национальный исследовательский технологический университет; Институт экономики, управления и права; Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования) определялись значимость и трудоёмкость компонентов ООП российской аспирантуры. После анализа данных экспертного

опроса были сформулированы следующие предложения кредитной стоимости научной составляющей отечественной образовательной программы: за ваковскую публикацию статьи – 14 з.е., за ринцовскую – 12 з.е., за материалы конференций – 8 з.е., за издание методических материалов – 6 з.е., за показ презентации на международной конференции – 6 з.е., за аналогичное на российской конференции – 4 з.е., за защиту диссертации – 4 з.е., что по совокупности может составить от 80 до 130 з.е. [16;17].

Кроме того был разработан проект программы аспирантуры (исследовательская часть), который апробировался аспирантами КГЭУ. Они выбирали необходимые исследовательские составляющие исходя из формулы: 3 года – 150 кредитов, из которых 110 кредитов – это основной массив (например, выбор темы, построение аппарата исследования), а 40 кредитов – дополнительный (например, участие в конференциях, круглых столах, проведение мастер-классов и др.). Важной изюминкой данного проекта являлась возможность проектировать собственный маршрут исследовательской части. Примеры представлены на рисунках 1 – 3.

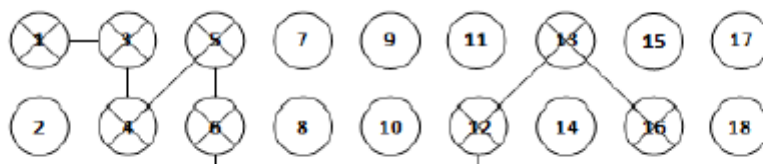


Рисунок 1. – Образовательный маршрут подготовки аспиранта по специально-гуманитарному направлению

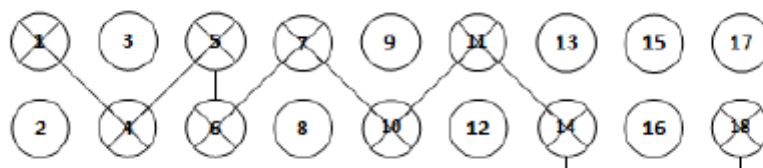


Рисунок 2. – Образовательный маршрут подготовки аспиранта по естественнонаучному и математическому направлениям



Рисунок 3. – Образовательный маршрут подготовки аспиранта по инженерно-техническому направлению

Где: 1. Выбор тематики исследования; 2. Определение цели, объекта, предмета и задач исследования; формулировка гипотезы; 3. Определение методов исследования; 4. Изучение литературы по теме исследования; 5. Обработка, обобщение и анализ полученных данных литературного обзора; 6. Разработка или выбор теоретических моделей; 7. Проведение теоретических исследований и анализ их результатов; 8. Построение плана эксперимента. Выбор и описание методики и технологий проведения эксперимента; 9. Проведение эксперимента. Анализ и обработка результатов эксперимента; 10. Научная публикация в отечественных журналах, рекомендованных ВАК России; 11. Материалы доклада, опубликованные в сборниках международных или всероссийских конференций; 12. Презентация доклада на научной конференции; 13. Обсуждение результатов диссертационного исследования на научно-исследовательских семинарах; 14. Внедрение результатов исследования в практику (акт о внедрении); 15. Написание рукописи диссертации и приведение её в соответствие с требованиями; 16. Оформление автореферата; 17. Представление рукописи диссертации в диссертационный совет и оформление сопроводительных документов; 18. Защита диссертации [18].

Заключение. Таким образом, в предлагаемой статье рассмотрен положительный опыт организации докторантуры в странах Европы. Данный опыт использовался при отборе структуры и выстраивании содержания образовательных программ в отечественной аспирантуре. Среди основных выводов можно отметить:

1. Разработанная и апробированная в КГЭУ образовательная программа для аспирантов является дифференцированной по образовательным потребностям, индивидуальным способностям и творческим возможностям.

2. Данная программа рассчитана на самостоятельное участие аспирантов в

проектировании, разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

3. Характерными преимуществами данной программы является ее потенциал по повышению эффективности подготовки во время обучения в аспирантуре; ее универсальность при построении аналоговых образовательных программ на разных уровнях высшего образования.

Нами продолжится изучение европейского опыта, особенно в части вопросов, связанных с академической и исследовательской мобильностью, наличием совместных степеней и программ, диверсификацией подготовки научно-педагогических кадров.

Литература:

1. Henrika Anttila, Sari Lindblom-Ylänne, Kirsti Lonka, Kirsi Pyhälto. The Added Value of a PhD in Medicine - PhD Students' Perceptions of Acquired Competences International Journal of Higher Education Vol. 4, No. 2; 2015. Pp. 172-180.

2. Wisker G., Kiley M., and Aiston S. «Making the learning leap: research students crossing conceptual thresholds», in Quality in Postgraduate Research: Knowledge Creation in Testing Times, M. Kiley and G. Mullins, Eds. Pp. 195-201. CEDAM, The Australian National University, Canberra, Australia, 2006.

3. Hashim Ali. How to Supervision International PhD Students: a Narrative Inquiry Study // International Journal of Higher Education. 2019. Vol 8. № 5. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n5p143>

4. Robin Wollast, Gentiane Boudrenghien, Nicolas Van der Linden, Benoît Galand, Nathalie Roland, Christelle Devos, Mikaël De Clercq, Olivier Klein, Assaad Azzi, Mariane Frenay. Who Are the Doctoral Students Who Drop Out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities // International Journal of Higher Education. 2018. Vol 7. № 4. Pp. 143-156. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>

5. Строкова Т.А. Подготовка аспирантов к исследовательской деятельности: из опыта работы научно-педагогической школы / Т.А. Строкова // Образование и наука. – 2018. - № 20(10). - С. 9-30.

6. Матушанский Г.У., Борзилова Л.В. Нормативно-правовые основы регулирования высшего

образования России при вхождении в Болонский процесс / Г.У. Матушанский, Л.В. Борзилова // Образование и наука. - 2010. - № 8(76). - С. 52-72.

7. Райчук Д.Ю., Минина Н.В. О позиционировании аспирантуры в структуре высшего образования / Д.Ю. Райчук, Н.В. Минина // Высшее образование в России. - 2016. - № 4(200). - С. 33-41.

8. Нечаев В.Д. Модернизация российской педагогической аспирантуры: поиск модели в международном контексте / В.Д. Нечаев // Высшее образование в России. - 2016. - № 6(202). - С. 16-33.

9. Караваева Е.В., Маландин В.В. Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения / Е.В. Караваева, В.В. Маландин, И.А. Мосичева, И.Г. Телешова // Высшее образование в России. - 2018. - № 7. - С. 79-85.

10. Матушанский Г.У., Завада Г.В., Матушанская Ю.Г. Барьеры в аспирантской подготовке и при защите кандидатской диссертации / Г.У. Матушанский, Г.В. Завада, Ю.Г. Матушанская // Высшее образование в России. - 2019. - № 8-9. - С. 55-66.

11. Терентьев Е.А., Бедный Б.И. Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры в взгляд региональных университетов / Е.А. Терентьев, Б.И. Бедный // Высшее образование в России. - 2020. - Т. 29. - № 10. - С. 9-28.

12. Петров В.Л., Бабичев Ю.Е. Модели программы подготовки кадров высшей квалификации в

аспирантуре / В.Л. Петров, Ю.Е. Бабичев // Высшее образование в России. - 2017. - № 4(211). - С. 5-14.

13. Matushanskiy G., Bakeeva R., Suleimanova A. Integration of educational programs of preparing of PhD in Education in Europe and Candidate of pedagogical science in Russia // Proceedings of the Joint International IGIP-SEFI Annual Conference 2010. Diversity unifies - Diversity in Engineering Education. Abstracts. SEFI, Brüssel, Belgia, 2010. Pp. 389-390.

14. Турек И., Хрмо Р. Обучение в докторантуре по специальности «Инженерная педагогика» в республике Словакия / И. Турек, Р. Хрмо // IGIP «Report». - 2007. - № 36. - С. 22-28.

15. Матушанский М.Г., Сулейманова А.Р. Интеграция образовательных программ европейской докторантуры и российской аспирантуры в сфере образования / М.Г. Матушанский, А.Р. Сулейманова // Education Technology and Society. - 2011. - Т. 14. - № 1. - С. 347-353.

16. Сулейманова А.Р. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов исследовательской составляющей основной образовательной программы российской аспирантуры / А.Р. Сулейманова // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 1(96). - С. 94-100.

17. Матушанский Г.У., Сулейманова А.Р., Кудаков О.Р. Разработка индивидуальных образовательных маршрутов подготовки аспирантов на основе применения эмпирических методов / Г.У. Матушанский, А.Р. Сулейманова, О.Р. Кудаков // Вестник Казанского государственного энергетического университета. - 2013. - № 1. - С. 98-102.

18. Матушанский Г.У., Сулейманова А.Р., Кудаков О.Р. Экспертная карта для определения трудоёмкости исследовательской составляющей образовательной программы российской аспирантуры / Г.У. Матушанский, А.Р. Сулейманова, О.Р. Кудаков // Вестник Казанского государственного энергетического университета. - 2012. - № 3. - С. 143-145.

References:

1. Henrika Anttila, Sari Lindblom-Ylänne, Kirsti Lonka, Kirsi Pyhältö. The Added Value of a PhD in Medicine - PhD Students' Perceptions of Acquired Competences International Journal of Higher Education Vol. 4, No. 2; 2015. Pp. 172-180.

2. Wisker G., Kiley M., and Aiston S. «Making the learning leap: research students crossing conceptual thresholds», in Quality in Postgraduate Research: Knowledge Creation in Testing Times, M. Kiley and G. Mullins, Eds. Pp. 195-201. CEDAM, The Australian National University, Canberra, Australia, 2006.

3. Hashim Ali. How to Supervision International PhD Students: a Narrative Inquiry Study // International Journal of Higher Education. 2019. Vol 8. № 5. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n5p143>

4. Robin Wollast, Gentiane Boudrenghien, Nicolas Van der Linden, Benoît Galand, Nathalie Roland, Christelle Devos, Mikael De Clercq, Olivier Klein, Assaad Azzi, Mariane Frenay. Who Are the Doctoral Students Who Drop Out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities // International Journal of Higher Education. 2018. Vol 7. № 4. Pp. 143-156. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>

5. Strokova T.A. Preparation of graduate students for research activities: from the experience of the scientific and pedagogical school / T.A. Strokova // Education and Science. - 2018. - № 20(10). - S. 9-30.

6. Matushansky G.U., Borzilova L.V. Regulatory framework for the regulation of higher education in Russia when entering the Bologna process / G.U. Matushansky, L.V. Borzilova // Education and Science. - 2010. - № 8(76). - S. 52-72.

7. Raichuk D.Yu., Minina N.V. Positioning of postgraduate studies in the structure of higher education / D.Yu. Raichuk, N.V. Minina // Higher education in Russia. - 2016. - № 4(200). - S. 33-41.

8. Nechaev V.D. Modernization of the Russian pedagogical postgraduate study: search for a model in the international context / V.D. Nechaev // Higher education in Russia. - 2016. - № 6(202). - S. 16-33.

9. Karavaeva E.V., Malandin V.V. Postgraduate studies as a level of higher education: state, problems, possible solutions / E.V. Karavaeva, V.V. Malandin, I.A. Mosicheva, I. G. Teleshova // Higher education in Russia. - 2018. - № 7. - P. 79-85.

10. Matushansky G.U., Zavada G.V., Matushanskaya Yu.G. Barriers in postgraduate training and in defending a Ph.D. thesis / G.U. Matushansky, G.V. Zavada, Yu.G. Matushanskaya // Higher education in Russia. - 2019. - № 8-9. - S. 55-66.

11. Terentyev E.A., Bednyi B.I. Problems and Prospects for the Development of Russian Postgraduate Studies6 View of Regional Universities / E.A. Terent'ev and B.I. Bednyi // Higher education in Russia. - 2020. - Т. 29. - № 10. - S. 9-28.

12. Petrov V.L., Babichev Yu.E. Models of the training program for highly qualified personnel in graduate school / V.L. Petrov, Yu.E. Babichev // Higher education in Russia. - 2017. - № 4(211). - S. 5-14.

13. Matushanskiy G., Bakeeva R., Suleimanova A. Integration of educational programs of preparing of PhD in Education in Europe and Candidate of pedagogical science in Russia // Proceedings of the Joint International IGIP-SEFI Annual Conference 2010. Diversity unifies - Diversity in Engineering Education. Abstracts. SEFI, Brüssel, Belgia, 2010. Pp. 389-390.

14. Turek I., Hrmo R. Doctoral studies in the specialty "Engineering Pedagogy" in the Republic of Slovakia / I. Turek, R. Hrmo // IGIP "Report". - 2007. - № 36. - S. 22-28.

15. Matushansky M.G., Suleimanova A.R. Integration of educational programs of European doctoral studies and Russian postgraduate studies in education / M.G. Matushansky, A.R. Suleimanova // Education Technology and Society. - 2011. - Т. 14. - № 1. - S. 347-353.

16. Suleimanova A.R. Designing individual educational routes for the research component of the main educational program of Russian postgraduate studies / A.R. Suleimanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2013. - № 1(96). - S. 94-100.

17. Matushansky G.U., Suleimanova A.R., Kudakov O.R. Development of individual educational routes for the training of graduate students based on the use of empirical methods / G.U. Matushansky, A.R. Suleimanova, O.R.

Kudakov // Bulletin of Kazan State Power Engineering University. - 2013. - № 1. - S. 98-102.

18. Matushansky G.U., Suleimanova A.R., Kudakov O.R. Expert card for determining the labor intensity of the research component of the educational program of the Russian postgraduate study / G.U. Matushansky, A.R. Suleimanova, O.R. Kudakov // Bulletin of Kazan State Power Engineering University. - 2012. - № 3. - S. 143-145.

13.00.08 –Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Матушанский Григорий Ушерович (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой ИиП КГЭУ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет», e-mail: grigmat@bk.ru

Кудаков Олег Робертович (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры ИиП КГЭУ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет», e-mail: kirchack_oleg@mail.ru

Завада Галина Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры ИиП КГЭУ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет», e-mail: g.zavada@mail.ru

Гатиятова Алсу Расиховна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры ИиП КГЭУ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет», e-mail: suleimanova-a-r@ya.ru



УДК 378.1

Система интегративной психолого-педагогической подготовки в инженерном вузе

The system of integrative psychological and pedagogical training in an engineering university

Старшинова Т.А., Казанский национальный исследовательский технологический университет, tstar@any.com.ru

Starshinova T., Kazan National Research Technological University, tstar@any.com.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.011

Ключевые слова: психолого-педагогическая подготовка, интегративный подход, инженерное образование, многоуровневое образование.

Keywords: psychological and pedagogical training, integrative approach, engineering education, multilevel education.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что инженерная деятельность и, соответственно, подготовка к ней претерпевают в современном мире значительные изменения. Востребованы не только специальные знания и навыки, но и так называемые «Soft skills». В то же время, переход к многоуровневому образованию по Болонской модели оказал отечественной инженерной высшей школе сомнительную услугу с точки зрения некоторых потерь в многогранности гуманитарной подготовки, которое такие знания и навыки обеспечивает. Компенсировать эти потери призвана система интегративной психолого-педагогической подготовки в многоуровневом образовании. В условиях инженерного вуза она позволяет сформировать психолого-педагогическую компетентность как системное новообразование, имеющее свою специфичную структуру. Такая подготовка основывается на ряде выделенных автором подходов, закономерностей и принципов. Она реализуется с применением преимущественно активных и интерактивных методов обучения, имеет специфику для каждого уровня образования, с обязательным применением современных информационных технологий.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that engineering activity and, accordingly, preparation for it are undergoing significant changes in the modern world. Not only special knowledge and skills are in demand, but also the so-called "Soft skills". At the same time, the transition to multilevel education according to the Bologna model has rendered the domestic engineering higher school a dubious service in terms of some losses in the versatility of humanitarian training, which provides such knowledge and skills. The system of integrative psychological and pedagogical training in multilevel education is called upon to compensate for these losses. Under the conditions of an engineering university, it allows the formation of psychological and pedagogical competence as a systemic formation, which has its own specific structure. Such training is based on a number of approaches, patterns and principles highlighted by the author. It is implemented using predominantly active and interactive teaching methods, is specific for each level of education, with the obligatory use of modern information technologies.

Введение. Мы согласны с авторами, которые отмечают, что «в основе современных технологий лежат междисциплинарные исследования, определяющие необходимость интегративной подготовки инженеров к инновационной деятельности» [1]. В связи с изменением содержания инженерной деятельности и требований к ней, в процессе многоуровневого образования в инженерном вузе важно выстроить единую систему психолого-педагогической подготовки. На каждом уровне образования такая

подготовка будет иметь свою специфику, но необходимость встроить ее в целостный образовательный процесс предполагает и наличие общей генеральной линии.

Общими являются главные общие закономерности и принципы, вытекающие из основных закономерностей процесса обучения, которые определяют направление развития личности в процессе многоуровневого образования и формируют требования к системе психолого-педагогической подготовки в

инженерном вузе, ее содержанию, структуре, используемым формам, методам и средствам обучения: научности, фундаментальности и прикладной направленности, связи теории с практикой, соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся, преемственности, систематичности и последовательности, воспитывающего обучения, активности и сознательности обучения.

Общность основных подходов и принципов приводит к общности преобладающих в процессе обучения форм, методов и средств.

Также, в современных условиях важнейшим общим фактором, позволяющим реализовать успешную интеграцию, становится применение информационных технологий в процессе обучения.

Методология исследования. Закономерности обучения выражают наиболее устойчивые, существенные и необходимые связи и отношения между всеми компонентами интегративной психолого-педагогической подготовки, ею самой с остальными образовательными явлениями и процессами. В качестве общих закономерностей необходимо, прежде всего, выделить законы диалектики, примененные к целостному образовательному процессу в инженерном вузе в части интегративной психолого-педагогической подготовки.

Закон единства и борьбы противоположностей в данном случае предполагает, что ведущим механизмом реализации интегративной психолого-педагогической подготовки является дифференциация и даже индивидуализация обучения [2]. Интегративный и дифференцированный подходы – это противоположности, которые находятся внутри целостного образовательного процесса в непрерывном взаимодействии и единстве. Их признаки вроде бы отрицают друг друга, но только исходя из понимания интеграции и дифференциации с точки зрения формальной логики. Будучи примененными к системной психолого-педагогической подготовке в инженерном вузе, на всех уровнях многоуровневого образования, их свойства и признаки не просто взаимоисключают друг друга, но и взаимообуславливают. Интеграция, приводящая к формированию компетентности в структуре личности, может быть реализована только через предельно дифференцированный, даже индивидуализированный подход в обучении. Поскольку каждый студент, аспирант, преподаватель, повышающий квалификацию может освоить психолого-педагогическое знание только опираясь на уже имеющиеся у него

качества личности, личностное знание, семантические структуры. И это знание становится тоже личностным, накладывается на уже существующее, встраивается в гештальты. Но самое главное – любая компетентность, хотя она и формализована на уровне рабочих программ через совокупность отдельных компетенций – особенная и единичная внутриличностная структура, которая может быть сформирована только как индивидуальная, с учетом всех особенностей обучающегося.

Закон «отрицания отрицания» в образовательном процессе обуславливает такую направленность развития научного знания и образования, когда сначала отдельные науки и учебные дисциплины отделялись друг от друга с развитием науки и производства, что было важным движением в истории человечества. Однако на современном этапе происходит явно выраженный обратный процесс. Новый виток в развитии экономики, промышленности, науки привел к пониманию важности междисциплинарного и интегративного подхода. В этом направлении развивали педагогическую науку в своих исследованиях Б.В. Ахлибинский [3], В.С. Безрукова [4], М.Н. Берулава [5], А.Я. Данилюк [6], З.С. Сазонова [7], В. Урбанек [8], Н.К. Чапаев [9] и др. Когда-то выделившаяся в отдельную профессию, профессия инженера прошла долгий путь специализации, выделения еще и внутри нее отдельных специальностей. Но на современном производстве требуется так называемый системный инженер, который способен решать технические, маркетинговые, экономические, управленческие задачи. Это подразумевает системное мышление, multifunctionality, способность не только к технической деятельности, но и к коммуникации, творчеству, лидерству. Конечно, одним из ответов на этот вызов является создание междисциплинарных и международных команд для реализации крупных, в том числе международных, проектов. Но даже в этом случае, чтобы участники таких команд понимали друг друга, они должны обладать большой степенью свободы во владении широкими междисциплинарными знаниями и навыками.

Закон перехода количества в качество в данном случае обуславливает постепенность сдвигов, которые уже достаточно давно происходят в образовательном процессе инженерных вузов, делая интегративный подход все более и более значимым. И на данном этапе настал такой момент, когда возникло новое качество – большинство дисциплин, читаемых в вузах, стали интегративными по своей сути. На

базе классических наук и научных отраслей вырос новый формат инженерного образования, в большей степени соответствующий требованиям современной инженерной деятельности.

Помимо общих законов диалектики, для интегративной психолого-педагогической подготовки крайне важны собственно педагогические закономерности: развитие личности в образовательном процессе основного и дополнительного образования, через процессы обучения и воспитания как существенные факторы этого развития; единство и взаимосвязь процессов обучения, воспитания, образования; необходимость перехода обучения в самообучение, воспитания в самовоспитание, когда внешние на начальном этапе образовательного процесса факторы развития личности переходят во внутренние, связанные с собственной активностью личности.

Результаты исследования. Понимая формирование и развитие профессиональной компетентности в образовательном процессе в инженерном вузе как важнейшую часть развития личности, мы отводим интегративной психолого-педагогической подготовке существенную роль в этом процессе. Будучи опосредовано профессиональным знанием, оно не только дает содержательное и методологическое наполнение при формировании профессиональной компетентности, но может выступать существенным фактором формирования ее личностной основы [10].

Стратегия развития интегративной психолого-педагогической подготовки, задаваемая этими закономерностями, предполагает достижение ее целей через некоторые приоритетные в данном случае подходы. Такими общими являются основные подходы: системный, интегративный, дифференцированный, профессионально ориентированный, личностно-деятельностный, компетентностный, системный, тезаурусный. Интегративный подход, в сочетании с остальными, позволяет реализовать: активное взаимодействие психолого-педагогического и специального знания; формирование общего проблемного поля в стыке с профессиональной деятельностью; формирование целостной картины мира и профессиональной деятельности; объединение знаний, умений и навыков в целостную систему; формирование психолого-педагогической составляющей профессиональной компетентности в форме отдельных компетенций и личностных новообразований реализовать интегративную сущность учебно-воспитательного процесса в профессиональной подготовке и дополнительном образовании.

Принципы научности, фундаментальности и прикладной направленности, связи теории с практикой, воспитывающего обучения, активности и сознательности обучения, преемственности, систематичности и последовательности, соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся для всех уровней образования в инженерном вузе предполагают, что психолого-педагогическая подготовка должна идти в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре и при переподготовке и повышении квалификации преподавателей системно, последовательно, от простого к более сложному, со все большим углублением в сферу педагогики и психологии и, в то же время, усилением профессиональной составляющей, и постепенным переходом от обучения и воспитания к самообучению, самовоспитанию.

Сочетание в инженерном образовании фундаментальности и прикладной направленности, связи теории с практикой всегда являлось основным преимуществом отечественной технической высшей школы, предполагает выход на применение достижений и методов психолого-педагогической науки в будущей профессиональной деятельности обучающихся. Принцип воспитывающего обучения, который базируется на закономерности единства процессов воспитания и обучения в целостном образовательном процессе, особенно актуален для психолого-педагогической составляющей профессиональной подготовки, воспитывающий потенциал психолого-педагогических дисциплин очень значим. Принцип активности и сознательности обучения предусматривает понимание самих обучающихся как важнейших участников образовательного процесса, активных, действующих субъектов, предполагает широкое применение активных и интерактивных форм и методов обучения. Принцип преемственности, систематичности и последовательности очень значим именно в процессе многоуровневого образования. К сожалению, в современных вузовских реалиях он не всегда соблюдается при переходе от бакалавриата к магистратуре, а затем — к аспирантуре. Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся в процессе интегративной психолого-педагогической подготовки предполагает, что на каждом уровне многоуровневого образования, при наличии общих моментов, важно учесть возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.

Отбор содержания образования на основе этих общих подходов и принципов осуществляется с учетом межпредметных, междисциплинарных связей, интеграции образования с профессиональной деятельностью. Важный акцент дается на профессионально ориентированные элементы теоретического материала и квазипрофессиональные задачи и задания. Оно включает необходимые для будущей профессиональной деятельности знания и навыки: общепедагогические, такие как понимание воспитательного процесса на производстве, методики и организации обучения (например, в случае необходимости организовать внутрифирменное обучение на предприятии той или иной отрасли, где в будущем выпускник может занять должность инженера или руководителя); общепсихологические, связанные с профессиональной коммуникацией, лидерством и руководством, самоорганизацией своих познавательных процессов и выстраивания эффективного индивидуального стиля учебной и профессиональной деятельности. Кроме того, существенная часть процесса обучения психолого-педагогическим дисциплинам связана с пониманием самоорганизации учебной и профессиональной деятельности, саморазвития, профессионального становления инженера, его роли в развитии личности, формирования профессионально значимых качеств личности у студентов технического вуза. Для повышения квалификации и переподготовки преподавателей вузов особенно важна взаимосвязь преподаваемого им материала с профессиональной деятельностью. Многие из них не имеют базового педагогического образования, глубоко разбираясь в своей специальной области даже никогда не задумывались о необходимости развития у себя не только методических, но и даже дидактических, не говоря об общепедагогических или психологических компетенциях.

Формы, методы и средства обучения, применяемые на каждом уровне образования, имеют, при всем их разнообразии, некоторые общие черты, также вытекающие из общности основных подходов и принципов. Это существенная доля активных и интерактивных форм и методов обучения. Среди них проблемные лекции, дискуссии, деловые и дидактические игры, кейсы, творческие задания, требующие самостоятельности, активности, умения думать, находить общее, отличное и пути решения в проблемных ситуациях, анализировать свою учебную и профессиональную деятельность, находить свои ошибки, осознавать пути их коррекции и возможные точки роста. Такие

формы и методы имеют несколько важных преимуществ с точки зрения подготовки будущих инженеров и обучения преподавателей, имеющих базовое техническое или естественно-научное образование. Они позволяют организовать значимую обратную связь, отследить результаты обучения. Кроме того, они дают возможность четко структурировать учебный процесс в целом, каждое отдельное занятие и этапы работы внутри этого занятия. Для представителей технических и технологических направлений подготовки важна, в силу сформированных у них особенностей мышления, систематизированная, четко структурированная, логичная подача материала, понятная критериальная система контроля и оценивания. Они с трудом воспринимают расплывчатое и неконкретное, что иногда встречается в рамках преподавания гуманитарных дисциплин, в том числе – психолого-педагогических. Затруднения в восприятии вызывают у таких обучающихся и неожиданная для них представленность в психологии и педагогике множества различных взглядов по одному и тому же вопросу, научных течений, различных определений одного и того же понятия в учебниках разных авторов. Эти затруднения усугубляются, если и сам преподаватель не очень четко структурирует процесс обучения. Мы предполагаем, что наилучший эффект дает представление гуманитарного материала в максимально приближенном к привычному для технических наук формате, предельно конкретно и логично.

Все это предполагает применение соответствующих средств обучения. Среди них, конечно, созданные коллективом кафедры «Инженерной педагогики и психологии» при активном участии автора учебные пособия для обучающихся всех уровней образования, различных образовательных программ, и обычные, на бумажном носителе, но удобные для быстрого заполнения раздаточные материалы – тесты, и, конечно, современные мультимедийные средства обучения, основанные на информационно-коммуникационных технологиях. Используются видеолекции, презентации, курсы, размещенные на цифровых образовательных платформах и имеющие в своем составе, помимо материалов, представленных в самом разнообразном виде, ссылки на сторонние ресурсы, в том числе — различные сайты, документальные и художественные фильмы.

Применение информационных технологий в процессе обучения – еще одно общее условие, позволяющее реализовать интегративный подход в обучении на практике. Оно способно помочь

перейти к более адаптивному обучению, реализовать одновременно интеграцию в рамках одной дисциплины, с отсылкой на другие дисциплины и профессиональную деятельность, и истинно дифференцированный подход, дает возможность каждому обучающемуся выстроить свою индивидуальную образовательную траекторию.

Заключение. При всех современных технологиях, в преподавании психолого-педагогических, как и других гуманитарных (и не только) дисциплин, конечно же важнейшим является человеческий фактор и возможность построения в рамках единой системы индивидуальной образовательной траектории. Эта траектория связана с личностными особенностями и целями, но также она зависит от начальных условий, уже имеющихся знаний и навыков и общей для всех цели – развития профессиональной (в том числе — психолого-педагогической) компетентности, которая на каждом уровне образования имеет свою определенную образовательными и

профессиональными стандартами наполненность. Конечно, как общее, так и частное в данной области требует дальнейшего изучения. Автором рассматриваются теоретические основы построения целостной в методологическом, дидактическом и организационном аспектах системы интегративной психолого-педагогической подготовки в инженерном вузе на всех уровнях многоуровневого образования. Выявлены наиболее значимые закономерности (общенаучные и педагогические), которые определяют функционирование и развитие такой системы, выделены основные подходы и принципы, на которых она строится. Обосновано, каким образом эти принципы реализуются в процессе такой подготовки, рассмотрено их влияние на отбор содержания образования, форм, методов и средств обучения. Важным направлением дальнейших исследований является более детальное педагогическое проектирование обозначенной в статье целостной системы, а также выявление специфики, которые она имеет на разных уровнях многоуровневого образования.

Литература:

1. Юшко С.В., Галиханов М.Ф., Кондратьев В.В. Интегративная подготовка будущих инженеров к инновационной деятельности для постиндустриальной экономики / С.В. Юшко, М.Ф. Галиханов, В.В. Кондратьев // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 1. – С. 65-75.
2. Низамиева Л.Ю. Интеграция психолого-педагогического и информационно-технологического знания как средство реализации дифференцированного подхода / Л.Ю. Низамиева, Т.А. Старшинова, В.Г. Иванов // Вестник Казанского технологического университета. – 2008. – № 6. – С. 298-301.
3. Ахлибинский Б.В. Категориальный аспект понятия интеграции / Б.В. Ахлибинский // Дидактика как основа интеграции научного знания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. - Вып. 12. - С. 50-59.
4. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1994. – 152 с.
5. Берулава М.Н. Теоретические основы интеграции образования / М.Н. Берулава. – М.: Совершенство, 1998. – 174 с.

6. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Данилюк Александр Ярославович. – Ростов-на-Дону, 2001. – 347 с.
7. Сазонова З.С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сазонова Зоя Сергеевна. – Казань, 2008. – 38 с.
8. Урбанек В. Интеграция и прогресс в области науки / В. Урбанек // Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс; под ред. М.А. Розова – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1989. – С. 4-19.
9. Чапаев Н.К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: 2-е изд. испр. и доп. / Н.К. Чапаев. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 325 с.
10. Старшинова Т.А. Педагогическая интеграция как системное явление / Т.А. Старшинова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 16. – С. 234-236.

References:

1. Yushko S.V., Galikhanov M.F., Kondratyev V.V. Integrative training of future engineers for innovative activities for post-industrial economy / S.V. Yushko, M.F. Galikhanov, V.V. Kondratyev // Higher education in Russia. - 2019. - T. 28. - № 1. - P. 65-75.
2. Nizamieva L.Yu. Integration of psychological, pedagogical and information technology knowledge as a means of implementing a differentiated approach / L.Yu. Nizamieva, T.A. Starshinova, V.G. Ivanov // Bulletin of

- Kazan Technological University. - 2008. - № 6. - S. 298-301.
3. Akhlibinsky B.V. The categorical aspect of the concept of integration / B.V. Akhlibinsky // Didactics as the basis for the integration of scientific knowledge. - L.: Publishing house of Leningrad State University, 1984. - Issue. 12. - S. 50-59.
4. Bezrukova V.S. Integration processes in pedagogical theory and practice / V.S. Bezrukova. - Yekaterinburg: Business book, 1994. - 152 p.

5. Berulava M.N. Theoretical foundations of the integration of education / M.N. Berulava. - M.: Perfection, 1998. - 174 p.

6. Danilyuk A.Ya. Theoretical and methodological foundations for the design of integral humanitarian educational spaces: dis. ... dr. ped. sciences: 13.00.01 / Danilyuk Aleksandr Yaroslavovich. - Rostov-on-Don, 2001. - 347 p.

7. Sazonova Z.S. Integration of education, science and industry as a methodological basis for the training of a modern engineer: author. dis. ... dr. ped. sciences: 13.00.01 / Sazonova Zoya Sergeevna. - Kazan, 2008. - 38 p.

8. Urbanek V. Integration and progress in the field of science / V. Urbanek // Integrative trends in the modern world and social progress; ed. M.A. Rozova - M.: Publishing house of Moscow. University, 1989. - S. 4-19.

9. Chapaev N.K. Pedagogical integration: methodology, theory, technology: 2nd ed. rev. and add. / N.K. Chapaev. - Yekaterinburg: Publishing house of Ros. state prof.-ped. University, 2005. - 325 p.

10. Starshinova T.A. Pedagogical integration as a systemic phenomenon / T.A. Starshinova // Bulletin of Kazan Technological University. - 2013. - № 16. - S. 234-236.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Старшинова Татьяна Александровна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: tstar@any.com.ru



УДК 378.14.014.13

Педагогический потенциал изучения современной прозы в гуманитарном высшем образовании

Pedagogical potential of studying contemporary prose in humanitarian higher education

Стукалова О.В., Российский университет дружбы народов, stukalova-ov@rudn.ru

Жумагулова Ж., Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, zhadi.72@mail.ru

Stukalova O., Peoples' Friendship University of Russia, stukalova-ov@rudn.ru

Zhumagulova Zh., M. Auezov South Kazakhstan University, zhadi.72@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.012

Ключевые слова: гуманитарное образование, освоение, литературный текст, современная проза, алгоритм работы, творческое чтение.

Keywords: humanities education, mastering, literary text, modern prose, work algorithm, creative reading.

Аннотация. Статья основана на обобщении результатов проведенного исследования читательского выбора молодежной аудитории. В исследовании (2019–2021 гг.) приняли участие студенты, обучающиеся в гуманитарных университетах России и Казахстана – всего исследованием были охвачены читательские предпочтения 138 студентов. В опросах, интервью, беседах внимание сосредоточивалось на выборе студентами предпочтительных, привлекательных для них текстов, на определении наиболее интересных для них качеств художественного мира писателя, на отношении к образам литературных героев. Язык художественного произведения открывает читателю образно переданное знание о мире, проведенные в рамках исследования опросы показывают активную поддержку у студентов такого качества личности, как экологическое сознание. Возможно, именно это качество можно назвать своеобразным ключом к пониманию эпохи, некую «метафору современности». В статье представлен алгоритм работы с текстами современной прозы в образовательном процессе студентов-гуманитариев, осваивающих пути проникновения в глубину авторского замысла. Определено, что освоение современной прозы создает возможности для всестороннего творческого роста, формирования эстетического вкуса, готовности к подлинно творческому чтению. Все это, в совокупности, позитивно влияет на формирование критического мышления, расширение культурного кругозора, обеспечивает устойчивость ценностных позиций студенческой молодежи.

Abstract. The article is based on the generalization of the results of the study of the reader's choice of the youth audience. The study (2019–2021) involved students studying at the humanitarian universities of Russia and Kazakhstan – in total, the study covered the reading preferences of 138 students. In surveys, interviews, and conversations, attention was focused on the choice of preferred texts that were attractive to them by students, on determining the qualities of the writer's artistic world that were most interesting to them, on their attitude to the images of literary heroes. The language of a work of art reveals to the reader a figuratively transmitted knowledge about the world. The surveys conducted within the framework of the study show active support among students of such a personality quality as ecological consciousness. Perhaps it is this quality that can be called a kind of key to understanding the era, a kind of "metaphor of modernity". The article presents an algorithm for working with texts of modern prose in the educational process of humanities students mastering the ways of penetrating into the depth of the author's intention. It has been determined that the development of modern prose creates opportunities for all-round creative growth, the formation of aesthetic taste, and readiness for truly creative reading. All these features, taken together, have a positive effect on the critical thinking development, broadening the cultural outlook, and ensures the stability of the value positions of student youth.

Введение. Обращение к потенциалу изучения современной прозы в работе с обучающимися в организациях высшего образования обусловлено тем, что содержание лучших образцов

современной прозы отличает ее направленность на развитие критического мышления, стимулирование готовности вести диалог с писателем, воспитание высокой читательской

культуры.

Характерными признаками современной прозы считаются сюжетоцентризм, стилистическая и языковая доступность (текст подобных произведений не отличается лексической, семантической и синтаксической изощренностью), узнаваемость образов. Между тем многие произведения конца XX-начала XXI века остаются не просто мало, но порой даже вовсе не известными широкому кругу читателей? Прежде всего, это касается молодежной аудитории. Опасность состоит в том, что глубокие, хранящие в себе высокие ценностные смыслы тексты остаются как бы «на обочине» культурного мейнстрима. Это приводит к подмене, когда молодые читатели вместо погружения в сложные, заставляющие мыслить и работать духовно тесты, обращаются к псевдокультуре.

Материалы и методы. Как выстроить работу с современной прозой, чтобы она стала интересной и близкой молодым читателям? Различным аспектам этой проблемы посвящены работы многих современных исследователей, например, [2;7;8].

Здесь мы опираемся на воззрения таких выдающихся литературоведов, как М. Бахтин, Г. Винокур, В. Жирмунский, А. Скафтымов и В. Виноградов. Наиболее эффективным представляется изучение текста через основы его поэтики – того раздела литературоведения, который направлен на изучение специфики литературных родов и жанров, течений и направлений, стилей и методов, исследование законов внутренней связи и соотношения различных уровней художественного целого.

Студентам важно показать, причем аргументированно и в яркой (а, возможно, даже игровой) форме, что все средства выражения в литературе, в конечном счете, сводятся к языку. Кроме того, фокус внимания должен быть направлен на язык произведения, который представляет собой функциональную систему, задачи которой связаны, прежде всего, с чувственным, экспрессивным, ассоциативным восприятием действительности и отражением ее образности. Именно язык художественного произведения открывает читателю скрытое знание о мире, вольно или невольно раскрываемое автором. Приведем такие слова Б. Пастернака: «По врожденному слуху поэзия подыскивает мелодию природы среди шума словаря и, подобрав ее, как подбирают мотив, предаётся затем импровизации на эту тему», включенные в статью «Несколько положений». В контексте проблематики статьи интересны и представления Б. Пастернака о поэзии и прозе как двух полюсах, неотделимых

друг от друга [6].

Следующим шагом в освоении глубинных скрытых смыслов современной прозы является выделение и классификация элементов текста, участвующих в формировании эстетического впечатления от произведения. В данном процессе участвуют все элементы художественной речи, но в различной степени: в прозе большую роль играют элементы сюжета, меньшую — ритмика и фоника. Поэтика литературного произведения обеспечивается использованием художественных выразительных средств: эпитеты, метафоры, сравнения, олицетворения, гиперболы и др. Продуктивным представляется и определение некоей интенции, или пафоса произведения. М. Гаспаров определяет пафос как «эмоциональную направленность произведения» [5]. Такая направленность может быть как трагической, героической, так и сатирической.

Погружение в смыслы современной прозы осуществляется и через понимание сущности ее метафоричности.

Статья основана на обобщении результатов проведенного исследования читательского выбора молодежной аудитории. В исследовании (2019–2021 гг.) приняли участие студенты, обучающиеся в гуманитарных университетах России и Казахстана – всего исследованием были охвачены читательские предпочтения 138 студентов. В опросах, интервью, беседах внимание сосредоточивалось на выборе студентами предпочтительных, привлекательных для них текстов, на определении наиболее интересных для них качеств художественного мира писателя, на отношении к образам литературных героев.

Результаты. Обобщение полученных результатов показывает, что наибольший интерес у молодежной аудитории вызывают образы литературных героев – причем, безусловно, особенно волнуют такие личности, которые описаны полнокровно, ярко, представлены в движении, в эволюции чувств и идей, а точнее – способных жить собственной, неповторимой жизнью. Среди наиболее привлекательных черт таких героев многие студенты называют готовность к рефлексии, страстность, открытость к диалогу с миром и людьми. Новый герой, очевидно, должен заключать в себе образ новой, стремительно изменяющейся жизни, в которой невозможно сделать окончательных выводов и быть категоричным и не сомневающимся ригористом.

Кстати, по мнению известного публициста и литературного критика Дм. Быкова, для современной прозы характерна устаревшая

повествовательная техника, что привело к тому, что за последние 20 лет не появилось ни одного живого, интересного персонажа, имя которого стало бы нарицательным. В то же время педагогические наблюдения и общение со студентами, обучающимися в российских и казахстанских гуманитарных университетах, доказывают, что мнение Быкова является излишне тенденциозным и малооправданным.

Так, проведенные в рамках исследования опросы показывают активную поддержку у студентов такого качества личности, как экологическое сознание. Возможно, именно это качество можно назвать своеобразным ключом к пониманию эпохи, некую «метафору современности». Показателен тот факт, что в ряду героев, наделенных экологическим сознанием, молодые читатели называют героев фантастических романов. Таким героем, в частности, является Артем из романа Д. Глуховского «Метро 2033». Обращение к экологической проблематике, в целом, отмечается молодежной аудиторией, как позитивное направление современной прозы.

Среди других привлекательных качеств, с которыми молодые читатели ассоциируют «настоящего героя», значительное место занимает «толерантность» (примером является Даниэль Штайн из романа Л. Улицкой «Даниэль Штайн, переводчик» [10]). Молодые читатели подчеркивают и важность в герое образованности, интеллигентности (в пример в анкетах приводится образ Эраста Фандорина из романов Б.Акунина).

Следует подчеркнуть и то, что студентов привлекают произведения, в которых авторы решают нравственно-философские проблемы, поднимают «вечные темы». В этом случае проблематика прозы всегда сопряжена с мифопоэтическими смыслами. Поразительно, но в список рекомендуемых книг почти 85% опрошенных включили научные книги по психологии, философии, истории и даже астрофизике. Среди наиболее часто упоминаемых книг, например, были «Кратчайшая история времени» Стивена Хокинга и Леонарда Млодинова, «Важные годы» психолога Мэг Джей, «Империя должна умереть» Михаила Зыгаря. На вопрос, почему книга Хокина оказалась столь привлекательной для него, студент ответил: «Я впервые начал понимать, почему Вселенная постоянно расширяется». Оказывается, современную молодежь весьма волнуют и такие проблемы. Книга Мэг Джей привлекла молодых читателей тем, что в этой книге «автор рассказывает о том, как прожить жизнь, не потратив отпущенные годы впустую».

Еще одним важным вопросом исследования стал вопрос о готовности и способности студентов постигать эстетически значимые элементы литературного произведения, т.е. рассматривать текст в единстве фонической, метрической, стилистической, образносюжетной композиции. Именно целостность и позволяет автору создать тот самый «образ мира, в слове явленный» (Б. Пастернак).

По мнению опрошенных в рамках исследования преподавателей гуманитарных факультетов (38 опрошенных), основной целью освоения литературных текстов – в том числе современных, является формирование у студентов «индивидуально-творческого сознания», о чем писали выдающиеся теоретики литературы В. Виноградов [4;6], В.Хализев [11].

В этом контексте важно показать студентам направления в понимании скрытых смысловых слоев текста – это путь «вслед за автором» и путь «вслед за героем». В современной прозе доминирует «поэтика автора», который освободился от влияния традиционных жанрово-стилевых установок. Исследователи подчеркивают, что современная проза «предельно сближается с непосредственным и конкретным бытием человека, проникается его заботами, мыслями, чувствами, создается по его мерке»; наступает эпоха индивидуально-авторских стилей; литературный процесс теснейшим образом сопрягается «одновременно с личностью писателя и окружающей его действительностью» [1].

Следовательно (и здесь мы опираемся на мнение Г. Шпета), для «совершенного понимания» текста насущно объединение его «имманентной» интерпретации и генетического соотношения с личностью автора [12].

Умение раскрыть и сформулировать авторскую позицию, понять его высказывание – многокомпонентное качество читателя, ведь формы выражения авторской позиции тесно взаимосвязаны со всем художественным миром того или иного произведения. Мы предлагаем начать обучение пониманию «пути автора» с работой над произведением документальной прозы, в которой, как четко формулирует современный исследователь, «меняется соотношение объемов авторского текста и совокупного текста свидетельств. Первого значительно меньше. Основные средства выражения авторской позиции – отбор и монтаж материала» [9].

Выстраивая алгоритм образовательного процесса студентов-гуманитариев, осваивающих пути проникновения в глубину авторского замысла, можно предложить следующие шаги:

1) определение разнородных факторов писательской деятельности, к которым относятся непосредственные стимулы, побуждающие к литературному творчеству. Например, созидательно-эстетический импульс: потребность автора воплотить в произведении свой духовный опыт и тем самым воздействовать на сознание и поведение читателей;

2) изучение историко-биографического контекста произведения: на литературное творчество воздействует извне совокупность явлений. Рассмотрение генезиса историко-биографических фактов имеет огромное значение для понимания замысла автора. Мы убеждены, что знание истории создания произведения не только проливает свет на его эстетические черты, но и помогает понять, как воплотилась в нем личность его создателя. Литературное произведение в этом случае способно быть воспринятым как определенное культурно-историческое свидетельство [11];

3) сопоставление черт поэтики данного произведения с чертами поэтики современной прозы, что предполагает и исследование поэтики автора; и разбор соотношения его поэтики с тем или иным стилем, направлением, литературной школой или кружком;

4) анализ содержащихся в тексте аллюзий и культурных отсылок, наличие полемики с литературной традицией, предлагать свои варианты решения актуальных художественных задач;

5) обобщение полученных результатов, формулирование позиции автора в отношении главной идеи произведения. По сути, создание эстетического суждения о замысле автора.

Ярким примером современной документальной прозы является «Чернобыльская молитва» С. Алексиевич: погружая студентов в осмысление этого текста, можно отчетливо увидеть, как творческая установка автора воплощается в: а) отборе материала; б) структуре самого произведения. На что мы акцентируем внимание при разборе этого произведения? Прежде всего, на том, что активизация авторской позиции проявляется здесь не столько в актуализации роли автора-рассказчика, сколько непосредственно в публицистически открытом авторском слове. Насколько оправданно такое усиление публицистического стиля с его особым пафосом, резкой дидактичностью, напряжением социальности проблематики, ее злободневности?

Ответим так: современная проза, столь отчетливо взаимодействуя с публицистикой, не просто начинает выполнять задачу фактологического познания действительности, но

делает текст «горячим», стимулируя тем самым интерес молодых читателей. Во многом это объясняет успех документальной прозы, которая стремится к точности воспроизведения реальности. Автор такого текста старается запечатлеть не только значимые факты, события, но и частные истории, мельчайшие детали происходящего через четко изложенную фактологию и отказ от ярких эмоциональных оценок – эту роль выполняет логическое соотнесение фактов и явлений, позволяя читателю самостоятельно сделать эмоциональный выбор.

Еще одной сложной задачей освоения современной прозы в работе со студентами-гуманитариями является исследование замысла автора по созданию собственного мира, где живут его герои.

Этот процесс должен, с нашей точки зрения, иметь диалогический характер, который, пользуясь определением В.С. Библера, представляет 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 способен бесконечно ...углублять, развивать, преобразовывать свою особость, свое неповторимое бытие» [3]. Выстраивание диалогического пространства занятия направляет преподавателя на использование разнообразных видов и форматов, приемов и методов, технологий литературного образования. Здесь на смену традиционным лекциям и семинарам приходят занятия-экскурсии, занятия-дебаты, и даже «литературные гостиные» и плейбэк театральные тренинги.

В целом, педагогический опыт и результаты проведенного исследования позволяют достоверно заключить, что погружение студентов-гуманитариев в мир современной прозы создает реальные возможности для всестороннего творческого роста, для формирования эстетического вкуса, готовности к вдумчивому, подлинно творческому чтению. Все это, в совокупности, позитивно влияет на формирование критического мышления, расширение культурного кругозора, обеспечивает устойчивость ценностных позиций молодежи.

Заключение. Эпоха тотальной информатизации выдвигает требование к подготовке специалиста, обладающего высокоразвитой культурой чтения, основанной на умении находить и критически оценивать информацию, анализировать ее скрытые смыслы.

С этой целью в круге чтения будущих специалистов в области гуманитарного знания, помимо шедевров классики, должна быть современная проза, которая зачастую подменяется легкой развлекательной литературой.

Наиболее продуктивным представляется усиление потенциала диалога с литературным произведением, что позволяет преодолевать крайности интерпретаторского «своеволия», с одной стороны, а с другой – создавать условия для погружения в разнообразные смыслы художественного мира текста, следуя и по пути автора, и по пути героя. Овладение принципами объективизированного художественного восприятия позволяет формировать у молодых читателей активную позицию, которая постепенно

преобразовывается в позицию творческого читателя и даже читателя-исследователя. Кроме того, важно направить педагогические усилия и на развитие читательской рефлексии, т.е. способности анализировать собственное восприятие художественного текста.

В результате, диалоги об особенностях художественной структуры современной прозы могут стать для студентов-гуманитариев площадкой для главных разговоров и размышлений, даже откровений о самых значимых ценностях бытия. Возможно, это и есть наиболее высокая цель обращения в образовательном процессе к современной литературе.

Литература:

1. Аверинцев С.С., Андреев М.Л. Категории поэтики в смене литературных эпох. Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания: сб. статей / С.С. Аверинцев, М.Л. Андреев, М.Л. Гаспаров, П.А. Гринцер, А.В. Михайлов. – М.: Наследие, 1994. - С. 3-38.
2. Беккерман П.Б., Давыдова А.А., Беккерман Т.Е. Профессионально-творческий рост учащейся молодёжи на занятиях искусством: возможности и необходимость / П.Б. Беккерман, А.А. Давыдова, Т.Е. Беккерман // Наука и школа. - 2019. - № 3. – С. 195-202.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990.
4. Виноградов В.В. О теории художественной речи / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1971.
5. Гаспаров М.Л. Поэтика / М.Л. Гаспаров // Литературный энциклопедический словарь. – М., 1987.
6. Пастернак Б. Несколько положений: собр. соч.: в 5-ти т. - Т.4. – М.: Художественная литература, 1991.
7. Савкина И. «Поцелуй вампира»: убивает или сохраняет классику современная массовая литература?:

монография / И. Савкина // Кризис литературоцентризма. Утрата идентичности и новые возможности. - М.: Изд-во Флинта, 2014. - С. 95-114.

8. Суняйкина Т.В. Книга и чтение в судьбе юного поколения России: традиции и инновации / Т.В. Суняйкина // Традиции и инновации в судьбах национальных образовательных систем / Материалы междунар. науч.-практ. конф., 10–11 апр. 2014. – Курск, 2014. - С. 219-221.

9. Тоне А.Г. Тенденции развития современной русской художественно-документальной прозы / А.Г. Тоне // Русский язык и литература в европейском пространстве: современное состояние и перспектива развития / Материалы международного научного конгресса. - СПб.: НИРС; Гранада: Гранадский университет, 2007. - С. 278-283.

10. Улицкая Л. Медя и её дети / Л. Улицкая. – М.: Эксмо, 2009.

11. Хализев В.Е. Теория литературы / В.Е. Хализев. – Все для студента; 6-е изд., испр. - М.: Академия, 2013.

12. Шпет Г.Г. Герменевтика и ее проблемы / Г.Г. Шпет. – М., Контекст, 1990.

References:

1. Averintsev S.S., Andreev M.L. Categories of poetics in the change of literary eras. Historical poetics. Literary epochs and types of artistic consciousness: collection of articles. articles / S.S. Averintsev, M.L. Andreev, M.L. Gasparov, P.A. Grintser, A.V. Mikhailov. - M.: Heritage, 1994. - S. 3-38.
2. Bekkerman P.B., Davydova A.A., Bekkerman T.E. Professional and creative growth of students in art classes: opportunities and necessity / P.B. Beckerman, A.A. Davydova, T.E. Beckerman // Science and School. - 2019. - № 3. - S. 195-202.
3. Bibler V.S. From science education to the logic of culture. Two philosophical introductions into the twenty-first century / V.S. Bibler. - M.: Politizdat, 1990.
4. Vinogradov V.V. About the theory of artistic speech / V.V. Vinogradov. - M.: Higher school, 1971.
5. Gasparov M.L. Poetics / M.L. Gasparov // Literary

Encyclopedic Dictionary. - M., 1987.

6. Pasternak B. Several provisions: sobr. cit.: in 5 volumes - v.4. - M.: Fiction, 1991.

7. Savkina I. "The Kiss of the Vampire": Does Modern Mass Literature Kill or Preserve the Classics?: Monograph / I. Savkina // Crisis of Literary Centrism. Loss of identity and new opportunities. - M.: Flint Publishing House, 2014. - S. 95-114.

8. Sunyaikina T.V. Book and reading in the fate of the young generation of Russia: traditions and innovations / T.V. Sunyaikina // Traditions and innovations in the destinies of national educational systems / Materials of international scientific-practical Conf., 10-11 Apr. 2014. - Kursk, 2014. - S. 219-221.

9. Tone A.G. Trends in the development of modern Russian artistic and documentary prose / A.G. Tone // Russian language and literature in the European space:

current state and development prospects / Materials of the international scientific congress. - SPb.: NIRS; Granada: University of Granada, 2007. - S. 278-283.

10. Ulitskaya L. Medea and her children / L. Ulitskaya. - M.: Eksmo, 2009.

11. Khalizev V.E. Theory of literature / V.E. Khalizev. - Everything for the student; 6th ed., Rev. - M.: Academy, 2013.

12. Shpet G.G. Hermeneutics and its problems / G.G. Shpet. - M., Context, 1990.

13.00. 01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Стукалова Ольга Вадимовна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, доцент Центра дополнительного образования Института иностранных языков Российского университета дружбы народов, e-mail: stukalova-ov@rudn.ru

Жумагулова Жадыра (г. Шымкент, Казахстан), кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Южно-Казахстанского университета имени М. Ауезова, e-mail: zhadi.72@mail.ru



УДК 378.14.015.62

Цифровая трансформация преподавания академического английского языка

Digital transformation of teaching English for Academic Purposes

Захарова М.В., Финансовый университет при Правительстве РФ, mavzakharova@fa.ru

Zakharova M., Financial University under the Government of the Russian Federation, mavzakharova@fa.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.013

Ключевые слова: онлайн-обучение, гибридное обучение, смешанное обучение, синхронное обучение, асинхронное обучение, MS Teams, Moodle, академический английский, магистратура.

Keywords: online education, hybrid learning, blended learning, synchronous learning, asynchronous learning, MS Teams, Moodle, English for Academic Purposes, Master's program of studies.

Аннотация. Данное исследование анализирует восприятие студентами-магистрантами неязыкового факультета курса академического английского языка, преподаваемого синхронно в аудитории и через Microsoft Teams и асинхронно на платформе Moodle, и предоставляет некоторые наблюдения над негативными и позитивными реакциями студентов на курс обучения. Актуальность исследования обусловлена тем, что, несмотря на очевидные трудности в процессе цифровой трансформации образования в последний год и неудовлетворённость процессом со стороны студентов и преподавателей, существуют и определённые преимущества у новых моделей преподавания, комбинирующих аудиторные формы и синхронные онлайн-формы обеспечения учебного процесса. Количественные и качественные данные были собраны путём анкетирования студентов. Количественные результаты показали, что учащиеся имели негативное отношение к некоторым аспектам онлайн-образования (технические проблемы, тайм-менеджмент, концентрация внимания и отсутствие социального взаимодействия) и одновременно позитивное отношение к некоторым элементам гибридного обучения (учебная автономия, темп обучения, коллективная работа). Качественные данные выявили некоторые предложения по улучшению качества преподавания и освоения курса. Результаты данного исследования будут интересны преподавателям английского языка высших учебных заведений для сравнения с их методами и результатами обучения, для улучшения взаимодействия со студентами и для развития эффективных долгосрочных стратегий синхронной и асинхронной онлайн-поддержки курсов иностранного языка.

Abstract. This study analyzes the perception of master's students of the non-language department of the academic English course taught synchronously in the classroom and through Microsoft Teams, and asynchronously on the Moodle platform, and provides some observations on the negative and positive reactions of students to the course of study. The relevance of the study is due to the fact that despite the obvious difficulties in the process of digital transformation of education during the last year and dissatisfaction with the process on the part of both students and teachers, there are certain advantages in new teaching models that combine classroom forms and synchronous online forms of the educational process. Quantitative and qualitative data were collected through a survey of students. Quantitative results showed that students had a negative attitude to some aspects of online education (technical problems, time management, concentration and lack of social interaction) and at the same time a positive attitude to some elements of hybrid learning (learning autonomy, learning pace, collaboration). Qualitative data revealed some suggestions for improving the quality of learning and teaching of the course. The results of this study will be of interest to teachers of English in higher education institutions for comparison with their methods and learning outcomes, for improving interaction with students, and for developing effective long-term strategies for synchronous and asynchronous online support of foreign language courses.

Введение. Цифровизация обучения иностранного языка присутствует в России уже в течение достаточно длительного срока: многие

преподаватели английского языка ищут эффективные инструменты преподавания (веб-ресурсы, игры, интерактивные платформы, чаты и

т.д.) для содействия взаимодействию в аудитории, повышения мотивации учащихся и улучшения их академической успеваемости. Однако, до сих пор мало внимания уделялось изучению иностранного языка в общем и изучению английского языка в частности в высших учебных заведениях посредством Интернета.

Термины «онлайн-обучение» и «дистанционное обучение» использовались для обозначения обучения через Интернет взаимозаменяемо до 2020, поскольку оба термина относятся к формам обучения, в которых преподаватели и студенты разделены географически и учебные материалы осваиваются через электронные платформы. Тем не менее, данные термины различаются временными режимами взаимодействия с учащимися. Дистанционное обучение, в основном, асинхронно, то есть учебный материал предоставляется не в режиме «лицом к лицу», а по обращению студента. В онлайн-обучении преподавание и обучение происходит посредством видеотрансляции в Интернете, и режим взаимодействия преподавателя и студентов синхронный, то есть учебный материал предоставляется при непосредственном взаимодействии участников видеоконференции, разделённых локациями [1]. Синхронное онлайн-обучение до определённой степени может комбинироваться с синхронным обучением в аудитории – данная комбинация представляет собой модель обучения, обозначаемую термином «гибридное обучение» в отличие от «смешанной» модели обучения, где комбинируются оффлайн- и онлайн-формы синхронного и асинхронных режимов [2].

Большинство исследований 2020–2021 годов по обучению посредством Интернета сосредоточены на опыте неожиданного и стремительного перехода в связи в мировой пандемией на онлайн-обучение и/или дистанционное обучение: их преимуществах и недостатках с точки зрения восприятия преподавателями и студентами [3-7], сравнительно-сопоставительном анализе очного и онлайн-образования [8], возможностях интеграции онлайн-обучения в образовательный процесс [9-11] и т.п.

Со спадом пандемии и возвращением в аудитории встают вопросы, что из опыта преподавания онлайн в пандемию возможно интегрировать в учебный процесс на постоянной основе, в каких учебных/образовательных ситуациях онлайн-обучение будет иметь преимущества перед обучением и преподаванием

в аудитории, как эффективно соединить онлайн- и оффлайн-образование.

Основной платформой асинхронного образования в российских вузах является Moodle. Moodle – это система управления обучением (LMS), программное приложение для администрирования учебных курсов и виртуальной обучающей среды. Это программный пакет, созданный в 1999 году и выпущенный в 2009 году, чтобы помочь преподавателям осуществлять Интернет-поддержку традиционному преподаванию в аудитории и реализовывать дистанционное обучение и смешанное обучение. Хотя Moodle (или другие LMS) используется во многих учебных заведениях высшего образования уже в течение длительного времени, исследования по нему начались сравнительно недавно и, как правило, сосредоточены на организации самостоятельной работы студентов. Так, обнаружено, что учащиеся, изучающие английский через Moodle, демонстрируют интерес к онлайн-обучению и находят его эффективным для изучения английского языка, имея возможность работать с видео- и аудиозаписями, даже если не всегда могут адаптироваться к смешанному режиму обучения из-за недостаточных компьютерных навыков [12].

Кроме того, Moodle включает в себя социально-коммуникативный подход к образованию, подчёркивающий, что студенты могут реализовывать образовательный опыт альтернативными способами, например, размещая темы и комментарии на форуме, взаимодействуя на дискуссионной онлайн-доске, обмениваясь сообщениями с преподавателями и между собой. Между тем, недавние исследования показывают, что данные функции Moodle не являются удобными, особенно для новых пользователей: немногие преподаватели и студенты используют Moodle в качестве официальной платформы для дискуссий и иного коммуникативного взаимодействия, предпочитая групповые чаты социальной сети VK или мессенджера Telegram [13]. Таким образом, Moodle можно считать более подходящей платформой для смешанного обучения или веб-поддержки оффлайн-курса, чем для полного онлайн-курса иностранного языка.

Когда на фоне вспышки COVID-19 потребовалось перевести сначала полностью курсы иностранного языка в форму без физического контакта между преподавателями и студентами, российские университеты объединили Moodle с другими платформами, например, Microsoft Teams и Zoom, предназначенными для реализации синхронного обучения и создания результативной удалённой

системы онлайн-обучения. Эффективность данной комбинации в данный момент изучается.

В 2020–2021 учебном году многие российские вузы вернулись в штатный (очный / офлайн) режим преподавания, однако в условиях сохранения угрозы распространения коронавируса COVID-19 отдельные группы обучающихся вынуждены уходить на самоизоляцию в процессе обучения на период от двух недель и более. Чтобы не позволять такому временному закрытию групп на карантин нарушать образовательный процесс студентов, многие образовательные организации инициировали гибридное обучение через различные платформы, чтобы позволить своим студентам учиться вне аудитории.

Полное онлайн-обучение являлось как привлекательным, так и непривлекательным вариантом во время рецидивирующей эпидемии COVID-19 весной 2020 года. С переходом на гибридное обучение и с привыканием к идее об онлайн-обучении как уже новой технологии учебного процесса преподаватели и студенты демонстрируют менее негативное отношение к онлайн-обучению, хотя гибридное обучение все ещё не отлажено полностью [3-7, 9-11].

Итак, необходимо изучить факторы поддерживающего, позитивного отношения к онлайн-образованию и выявить модели обучения, сочетающие аудиторное и внеаудиторное взаимодействие преподавателей и студентов, которые возможно включить программу обучения иностранным языкам на постоянной основе вне зависимости от мировой эпидемиологической ситуации и иных форс-мажоров. Необходимо изучить гибридный опыт обучения студентов, трудности, с которыми они сталкиваются, и, наоборот, позитивные наработки обучения через Интернет.

Цель данной статьи – представить соображения студентов-магистрантов в отношении гибридного образования и некоторые факторы, обуславливающие предпочтение онлайн-обучения аудиторному обучению.

Гипотеза состоит в том, что некоторые элементы курса иностранного языка для магистрантов эффективнее изучаются онлайн, и, преодолев некоторые факторы, препятствующие формированию положительного отношения студентов к онлайн-образованию, возможно выстроить эффективную гибридную модель обучения.

Три исследовательских вопроса направляют данное исследование следующим образом:

1) с какими проблемами обучающиеся обычно сталкиваются при онлайн-обучении через MS

Teams и Moodle (в данном исследовании гибридное и смешанное обучение не разграничивается, так как более актуальным является разграничение синхронного и асинхронного видов обучения. За синхронным видом признается ведущая роль, тогда как за асинхронным – вспомогательная) (гибридное и смешанное обучение в данной статье не раз;

2) есть ли у студентов положительное отношение к некоторым аспектам онлайн-обучения (достижению целей курсов, дизайну учебных программ, форме преподавания, тайм-менеджменту и самим онлайн-платформам);

3) какие улучшить реализацию онлайн-обучения.

Данное исследование помогает преподавателям усовершенствовать методику обучения с целью удовлетворения потребностей своих учащихся и способствует развитию долгосрочных стратегий достижения образовательных целей.

Материалы и методы исследования. Данное исследование проводилось на факультете информационных технологий и анализа больших данных Финансового университета при правительстве РФ в декабре – январе 2021 года среди студентов магистрантов 1-го года обучения.

Университет имеет специально разработанный сайт (campus.fa.ru) на платформе Moodle, который выступает как платформа асинхронного взаимодействия студентов и преподавателей, для обмена учебными материалами, выполнения упражнений и осуществления контроля.

Университетом используется платформа MS Teams для синхронного обучения посредством видеолекций, видеосеминаров и видеоконсультаций. Ссылки на подключение к занятиям интегрированы в расписание учебных занятий студентов, идентификация пользователей (как преподавателей, так и студентов) при подключении происходит автоматически по корпоративному логину. На момент февраля 2021 года опция создания команд / курсов (позволяющая обмениваться заданиями и выставлять оценки) в версии программного обеспечения, используемого в университете, не функционировала, в связи с чем данный функционал компенсировался платформой Moodle.

Для всех преподавателей магистратуры работа в MS Teams и в Moodle не была новой – все преподаватели имели опыт работы онлайн в весеннем семестре 2019/2020 учебного года.

Что касается студентов-магистрантов, они обучались в сентябре-октябре 2020 года очно в

аудитории в вечернее время (с 19.00 до 22.00), с ноября 2020 года до февраля 2021 года (когда традиционные классы были заменены виртуальными классами в связи с ухудшением эпидемиологической обстановки и исполнением указаний Правительства Москвы) – дистанционно через MS Teams согласно расписанию (с 19.00 до 22.00) и в Moodle во «внеклассное» время.

Участники данного исследования – 72 студента-магистранта 1 курса обучения направлений подготовки «Прикладная информатика», «Анализ баз данных». Среди участников до начала университетского курса иностранного языка 35,1% студентов имели опыт обучения иностранному языку более 5 занятий онлайн, 35,1% студентов имели опыт равный 1 – 5 занятиям онлайн и 29,8% студентов не имели опыта обучения онлайн ранее.

Курс иностранного языка в магистратуре неязыковых направлений подготовки имеет профессионально-деловую направленность и представляет собой образовательный курс для совершающих учебно-исследовательскую и проектную деятельность на иностранном языке. Задачами курса являются ознакомить магистрантов с требованиями иноязычного академического сообщества к содержанию и форме представления результатов научного исследования в письменной и устной форме; углубить и расширить теоретические и практические знания обучающихся в данной области; сформировать готовность и способность к представлению результатов собственного научного исследования в международном контексте в виде публикации и публичного выступления на иностранном языке.

Студенты выполняют следующие типы контрольных заданий в рамках освоения дисциплины:

- критическое чтение научной литературы (глав монографии и нескольких научных статей);
- обсуждение результатов научных исследований иностранных коллег;
- написание аннотированной библиографии для минимум пяти источников;
- устная презентация своего исследования;
- расширение профессионального и делового вокабуляра по направлению подготовки, создание глоссария терминов по теме научного исследования.

В процессе изучения дисциплины в синхронном режиме (в аудитории или через MS Teams) студенты много работают с *текстом*, осваивая подходы к критическому чтению, разбирая структуру научного текста, его жанровые и языковые особенности, вычлняя лексические

единицы для глоссария терминов по теме исследования. Устные формы работы включают в себя обсуждение текстов, представленных для анализа преподавателем, а также текстов, выбранных студентом для самостоятельного чтения (reading portfolio), разбор кейсов (работа с аудио- и видеотекстом, выполнение лексических и грамматических заданий, заданий на говорение) по темам новых тенденций в информационных технологиях, отработка презентационных навыков.

В процессе изучения дисциплины в асинхронном режиме (через Moodle) студенты самостоятельно изучают материалы для чтения, для просмотра и прослушивания, изучают образцы текстов, создают аналогичные и размещают их для обратной связи преподавателя или сокурсников (peer-review).

В контексте того, что курс академического английского языка предполагает в первую очередь достаточно обширный объем индивидуальной рецептивной и продуктивной работы с научным текстом, в исследовании сделана попытка более внимательно изучить возможности онлайн-обучения, основываясь на ответах студентов по вопросу использования платформ Moodle и Microsoft (MS) Teams.

Сбор данных осуществлялся через опросник Google-forms, который состоял из трёх частей, где в первой части представлены статистические вопросы обще-информативного характера, во второй – восприятие студентами онлайн-образования, а в третьей – предложения по улучшению онлайн-преподавания.

Первая часть включала вопросы про возраст участников, предыдущий опыт изучения иностранного языка, предыдущий опыт онлайн-образования. Вторая часть включала вопросы по 5-балльной шкале от 1 (категорически не согласен) до 5 (абсолютно согласен) для измерения отношения к онлайн-образованию, трудностям, возникающим в таком режиме обучения, предпочтений онлайн- или оффлайн-форм работ для видов заданий. Третья часть включала открытые вопросы по рекомендациям к улучшению онлайн-преподавания.

Опрос проводился после 5 недель обучения онлайн в ноябре-декабре 2020 года. Поскольку очный контакт со студентами был невозможен с целью минимизации рисков заражения COVID-19, использование веб-опроса можно рассматривать как наиболее рациональный метод сбора данных. Ссылка на опросник была распространена между теми, кто участвовал в исследовании, через чат MS Teams, корпоративную почту MS Outlook, и была размещена в Moodle.

Количественный анализ данных осуществлялся путём статистических вычислений. Во-первых, были рассчитаны демографические характеристики участников и их опыт онлайн-обучения. Во-вторых, были проанализированы числовые показатели уровня удовлетворённости студентов и их позитивного отношения к онлайн-обучению по предложенным ответным категориям (технические проблемы, отвлекающие факторы, отсутствие взаимодействия между преподавателями и

студентами, отсутствие взаимодействия между студентами).

Для качественного анализа данных – мнений и предложений студентов – был проведён контент-анализ, который включал в себя линейное чтение высказываний и выявление закономерностей по улучшению курса.

Результаты исследования. Сначала рассмотрим трудности, с которыми студенты сталкивались в процессе онлайн-обучения, см. таблицу 1. Шесть трудностей приведены в порядке снижения их серьёзности.

Таблица 1. – Трудности во время онлайн-изучения иностранного языка

Трудности	Результаты (max 5)
Отвлекающие факторы	3,9
Недостаточное взаимодействие с сокурсниками	3,7
Недостаточное взаимодействие с преподавателем	3,3
Недостаточные технические навыки преподавателей	2,9
Прерывание Интернет-соединения	2,8
Недостаточные технические навыки студентов	2,6

Во-первых, крупным барьером для студентов, обучающихся в Интернете, было отвлечение студентов от учебного процесса. Отсутствие идеальной образовательной обстановки является разумным объяснением данной проблемы. Так как занятия в магистратуре проходят в вечернее время и большинство студентов работает, во время занятий они могли находиться на работе, в пути с работы (в личном и общественном транспорте), в кафе, ужинать дома, отвлекаться на текстовые сообщения, социальные сети, серфинг в Интернете для других целей и т.п. Данная проблема в некотором роде поддерживает гипотезу, что онлайн-курсы могут оказаться особенно сложными для студентов, у которых нет навыков временной саморегуляции и тайм-менеджмента. Другим возможным объяснением отвлечения студентов от учебного процесса является отсутствие мотивации обучения. Так, думая, что «я и так все знаю», «как-нибудь сдам данный предмет», студентам нет необходимости развивать саморегуляцию.

Во-вторых, данные показали, что студенты столкнулись с отсутствием взаимодействия с сокурсниками. Так было обнаружено, что студенты, обучающиеся синхронно через MS Teams, взаимодействовали с друзьями только тогда, когда им приходилось работать в парах или группах, а при асинхронном обучении в Moodle не взаимодействовали вообще. Большинство из студентов посчитали MS Teams и Moodle неэффективной платформой для взаимодействия со своими однокурсниками по сравнению

социальными сетями, например, ВК. Логическим объяснением данной проблемы были «неудобный интерфейс», «контроль со стороны «большого брата»» (университетские платформы, контролируемая техподдержкой и другими официальными лицами университета), некомфортность устного общения с невидимой аудиторией («разговор с экраном»), чат, контролируемый преподавателем.

В-третьих, ещё одна трудность – недостаток взаимодействия между преподавателями и студентами. Moodle в большинстве онлайн-классов использовался только в качестве инструмента, который помогал студентам загружать учебные материалы, отправлять задания, получать обратную связь в письменной форме. Для взаимодействия с преподавателями студенты подключались к MS Teams согласно расписанию занятий и участвовали в онлайн-занятии, где могли выразить свои идеи посредством голосовой связи и письменного чата. Однако, если не требовалось специально – отсутствие призыва студента по имени к ответу, – студенты либо боялись говорить и взаимодействовать с преподавателями, либо не проявляли интереса, надеясь, что кто-либо иной ответит, выскажет мнение. Причём, студенты не прерывали занятие, даже если они не слышали преподавателя, не видели раздаваемый экран или не понимали задание. Некоторые студенты жаловались на отсутствие приватности в общении с преподавателем, так как голосовое общение могли слушать все подключившиеся к занятию.

Интересно, что исходя из ответов участников, студенты, стесняющиеся взаимодействовать с преподавателем при личном (оффлайн) контакте, чувствуют себя достаточно комфортно в онлайн-обучении. Возможно, это из-за того, что студенты менее обеспокоены в ситуации, когда можно безболезненно прервать ответ в любой момент.

В-четвертых, недостаточные технические навыки преподавателей можно считать серьёзной проблемой. Несмотря на то, что все преподаватели имели уже достаточный опыт онлайн-преподавания, в учебный процесс вторгались технические недочеты, такие как раздача экрана, загрузка презентаций, зависание видеоизображений и аудиотреков, пропадание звука – что касается MS Teams, некорректное отображение учебных материалов или обратной связи по домашней работе – в Moodle. Студенты склонны винить в технических недочетах некомпетентность преподавателей, а не технические возможности программ.

Наконец, две менее серьёзные трудности представили собой разрыв Интернет-соединения и

ограниченные технические навыки студентов. Имея опыт в использовании компьютеров в удалённой работе и в предыдущем образовании, некоторые респонденты некомфортно себя чувствовали в использовании MS Teams (в меньшей степени) и Moodle (в большей степени): студенты сталкивались с нерабочими паролями от корпоративной почты, Moodle, аккаунта MS Teams – единый пароль для трёх систем, проблемами по выгрузке и загрузке материалов, обнаружению учебного материала, включению микрофона, подниманию руки и т.д. Эти результаты подтверждают идею, что даже студенты магистратуры могут обладать недостаточными компьютерными навыками для комфортного обучения в онлайн-формате.

Предпочтения студентов онлайн-обучения или оффлайн-обучения по видам заданий представлены в таблице 2. По результатам исследования учащиеся имели как позитивное отношение к некоторым видам учебной деятельности онлайн, так и нейтральное, предпочитая учёбу в аудитории.

Таблица 2. – Предпочтение студентами онлайн-обучения оффлайн-обучению

Вид заданий	Результат (max 5)
Анализ аннотированной библиографии	4,4
Критическое чтение статьи	4,2
Устный обзор литературы по теме исследования	4
Изучение систем конспектирования (note-taking)	3,1
Презентация по теме исследования	2,3
Дискуссии на актуальные темы	2,1

Аннотированная библиография может быть описана как список доступных исследовательских источников по данной теме в форме кратких отчётов об этих ресурсах со списком, включающим оценки и краткие описания, охватывающие каждый ресурс. Работа с аннотированной библиографией предполагает анализ готовых текстов-шаблонов, создание собственных текстов студентами и обмен работами между студентами и оценивание друг друга (peer review). Большинство учащихся в этом исследовании считали, что аннотированную библиографию достаточно удобно изучать онлайн, так как данный вид работы в первую очередь предполагает анализ единого для всех образца и синхронное комментирование текста удобнее онлайн, так же как и письменное продуцирование аналогичного текста по модели. Оказалось, что демонстрирование текста для анализа или далее написанного студентами текста для peer-review на экране монитора технически комфортнее, чем демонстрация текстов в

аудитории через проектор или работа с печатным / написанным от руки текстом, который не могут видеть другие студенты. Более того, если в аудитории ведущая роль в направлении демонстрации и анализа текстов принадлежит преподавателю, в MS Teams у студентов появляется больше технических возможностей по раздаче экрана и комментированию выполнения заданий.

Критическое чтение статьи представляет собой кейс-анализ статьи по структуре IMRAD, использованию определённых грамматических форм (видо-временных, пассивных-активных) по разделам, определению стиля цитирования (IEEE, APA, Chicago), вычленению лексических единиц для глоссария терминов, вычленению связующих слов и т.п. Сначала студенты разбирают по определённому алгоритму статьи под руководством преподавателя, затем выполняют самостоятельный анализ статей по такому же алгоритму. Большинство студентов полагали, что, как и в случае с анализом аннотации, онлайн-

уроки были предпочтительны для данного вида работы, так как коллективное комментирование текста и работа с цветовыми маркерами делали работу более интерактивной и наглядной. Для оценивания журналов и авторов предполагалась работа с базами данных и библиотеками, что преподаватель использует использование компьютера, и это удобнее делать онлайн, чем на телефоне в аудитории при невозможности доступа к компьютеру. Особенно положительно студенты отмечали возможность просмотра видеозаписи занятия для более вдумчивого анализа материала и консультирования с записью при выполнении самостоятельного анализа статьи.

Устный обзор литературы по теме исследования предполагает устный ответ студентов по выборочным работам из индивидуального списка литературы (reading portfolio) и обсуждение данных работ студентами, занимающимися схожими исследованиями или работающими над одной темой. Если в аудитории достаточно сложно выстроить групповую работу и мотивировать студентов на данный вид работы, так как студенты не любят дискутировать без участия преподавателя, в онлайн-занятии удобно разбивать студентов на группы и работать с данными группами по предустановленной очереди. Студенты имеют возможность подключаться по времени и заниматься другими полезными видами работы во время дискуссий групп, в контексте которых они не заинтересованы. Таким образом, студенты высоко оценивают данный вид работ в онлайн.

Изучение систем конспектирования (note-taking) лекций, научной литературы и иной информации является важным видом работ в курсе академического английского языка. Здесь мнения студентов разделились на три группы: удобнее в онлайн, «все равно», удобнее в оффлайне. Предпочтение онлайн отдавали те студенты, которые увереннее чувствуют себя в организации текста с помощью компьютера, а предпочтение оффлайну отдавали студенты, которые имеют привычку работать с бумагой и ручкой.

Относительно презентации по теме исследования респонденты продемонстрировали скорее низкий уровень позитивности к онлайн-виду работы, поскольку студентам было некомфортно выступать перед экраном монитора, так как отсутствовал визуальный и аудио-контакт с аудиторией. Даже при включённых камерах одноклассников при раздаче презентации в MS Teams практически невозможно наблюдать реакцию собеседника, а из-за минимизации фоновых шумов и отключённых микрофонов

невозможно предугадать, что думают о выступающем по ту сторону экрана.

В целом, участники высказали предпочтения в сторону оффлайн-классов по вопросу *дискуссий на актуальные темы*, хотя посчитали и онлайн-обучение пригодным. Так как в курсе академического английского языка разговорная практика составляет небольшой процент занятий и это практически единственная возможность коллективного устного взаимодействия, студенты выступают за оффлайн-формат для компенсации потребности в живом общении с сокурсниками и преподавателем.

В заключение рассмотрим некоторые идеи учащихся, как сделать занятия более результативными. Следует заметить, что ответы были исключительно краткими, студенты могли проигнорировать данный вопрос или ответить «не знаю». Для повышения эффективности занятий по академическому, студенты рекомендуют:

- отходить от программы и вести обсуждение сторонних тем;
- играть;
- мотивировать баллами (оценками);
- сделать MS Teams и Moodle «юзабельнее»;
- повысить уровень компьютерной грамотности преподавателей;
- регулярно получать от студентов обратную связь.

Данные рекомендации студентов одинаково актуальны для аудиторных, удалённых, синхронных и асинхронных занятий.

Заключение. Данное исследование является одним из шагов в улучшении понимания некоторых трудностей, с которыми студенты сталкиваются в онлайн-обучении с помощью Moodle и MS Teams, и их причин. С другой стороны, сделана попытка выявления положительных элементов онлайн-обучения, опыт которых возможно будет использовать по окончании пандемии Covid-19. Так, получены результаты, подтверждающие, что взаимодействие при совместной работе с текстами эффективнее осуществляется онлайн. Отсутствие необходимости тратить время в аудитории на виды работы, не предполагающие взаимодействие с преподавателями или сокурсниками, позволяет снизить уровень стресса и уделить больше времени самостоятельной работе в комфортных условиях вне аудитории. Онлайн-обучение способствует развитию учебной автономности и может способствовать развитию peer-review, так как этому навыку уделяется больше внимания в условиях онлайн-обучения, чем при аудиторном обучении.

Данное исследование может иметь несколько ограничений. Во-первых, результаты должны быть подтверждены большим размером выборки студентов. Во-вторых, существует необходимость в изучении методов оценивания в онлайн-среде обучения языку. В-третьих, это исследование в большей степени фокусируется на взаимодействии учащихся и преподавателей в условиях пандемии, когда онлайн-образование,

гибридное образование и смешанное образование сосуществуют вынужденно и спонтанно, а не добровольно и запланировано и не закреплены в учебном процессе на постоянной основе. В-четвертых, необходимо более детально разработать тему комбинирования смешанного и гибридного обучения. Думается, что данное исследование послужит основой для будущих исследований по этому вопросу.

Литература:

1. Сейдаметова З.С. Синхронные и асинхронные взаимодействия в онлайн средах обучения / З.С. Сейдаметова // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. – 2020. – № 1(27). – С. 95-102.
2. Грязнов С.А. Образовательные технологии: гибридное обучение / С.А. Грязнов // Образование и педагогика: перспективы развития / Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 16 октября 2020). – Чебоксары, 2020. – С. 18-29.
3. Адильгазин Г.З. Дистанционное обучение в условиях пандемии коронавируса – глазами преподавателей / Г.З. Адильгазин // Annali d'Italia. – 2020. – № 10-3. – С. 52-58.
4. Губин Е.П., Баулина Н.С., Байгулова Т.А. Дистанционное обучение с точки зрения студентов: преимущества и недостатки / Е.П. Губин, Н.С. Баулина, Т.А. Байгулова // Современное образование: повышение конкурентоспособности университетов. – Томск, 2021. – С. 140-144.
5. Лазарева О.П., Мороз Н.А. Дистанционное обучение в условиях пандемии: мнение преподавателей и студентов вуза / О.П. Лазарева, Н.А. Мороз // Siberian Socium. – 2021. – Т.5. – № 1. – С. 50-67.
6. Семёнкина И.А., Павлова Т.А. Вуз в условиях пандемии: восприятие дистанционного и смешанного формата обучения студентами и преподавателями / И.А. Семёнкина, Т.А. Павлова // Мир педагогики и психологии. – 2021. – № 4(57). – С. 119-131.
7. Ткачева И.А., Токарев А.А. Онлайн обучение в период пандемии глазами студентов / И.А. Ткачева, А.А. Токарев // Человек. Социум. Общество. – 2021. – № 2. – С. 20-26.
8. Степанова О.И., Абдуллаханова Г.С. Сравнительный анализ традиционного (аудиторного) и

дистанционного (онлайн) обучения, проведённый на основе социологического исследования среди студентов, магистрантов и преподавателей университетов города Ташкента / О.И. Степанова, Г.С. Абдуллаханова // Проблемы педагогики. – 2021. – № 1(52). – С. 20-25.

9. Алексеева Е.А., Бурякова С.Ю. Смешанное обучение иностранному языку с переходом в онлайн-формат: стратегии гибридизации и образовательные технологии / Е.А. Алексеева, С.Ю. Бурякова // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2020. – № 4(48). – С. 75-87.

10. Попова Т.П., Малинина И.А. Использование онлайн-курса как компонента технологии смешанного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Т.П. Попова, И.А. Малинина // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 1. – С. 125-145.

11. Чеснокова Н.Е. К вопросу об интеграции онлайн-курсов в образовательную программу по иностранному языку в неязыковом вузе / Н.Е. Чеснокова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2(87). – С. 115-118.

12. Гальчук Л.М. Электронный курс на платформе Moodle в профессионально ориентированном обучении английскому языку студентов магистратуры в неязыковом вузе, от концепции к реализации / Л.М. Гальчук // Вестник Российского университета Дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2019. – Т. 16. – № 2. – С. 173-184.

13. Varela J.P. Motivating users to online participation. A practice-based comparison between Moodle forums and Telegram groups / J.P. Varela // The International journal of engineering education. – 2019. – № 35(1). – Pp. 409-416.

References:

1. Seidametova Z.S. Synchronous and asynchronous interactions in online learning environments / Z.S. Seidametova // Information and computer technologies in economy, education and social sphere. – 2020. – № 1(27). – Pp. 95-102.
2. Griaznov S.A. Educational technologies: hybrid learning / S.A. Griaznov // Education and pedagogy: perspectives of development / Proceedings of the conference in Cheboksary, Russia, October 16, 2020). – Cheboksary, 2020. – Pp. 18-29.

3. Adilgazinov G.Z. Distance learning in the coronavirus pandemic – though the eyes of teachers / G.Z. Adilgazinov // Annali d'Italia. – 2020. – № 10-3. – Pp. 52-58.

4. Gubin E.P., Baulina N.S., Baigulova T.A. Distance learning from the students' perspective: advantages and disadvantages / E.P. Gubin, N.S. Baulina, T.A. Baigulova // Modern education: increasing the competitiveness of universities. – Tomsk, 2021. – Pp. 140-144.

5. Lazareva O.P., Moroz N.A. The distance learning during the pandemic: university teachers' and students' opinion / O.P. Lazareva, N.A. Moroz // Siberian Socium. – 2021. – Vol. 5. – № 1. – Pp. 50-67.

6. Semyonkina I.A., Pavlova T.A. University in the shadow of the pandemic: perception of distance and blended learning formats by students and teachers / I.A. Semyonkina, T.A. Pavlova // The world of education and psychology. – 2021. – № 4(57). – Pp. 119-131.

7. Tkacheva I.A., Tokarev A.A. Online education in the period of the pandemic through the eyes of students / I.A. Tkacheva, A.A. Tokarev // The Human. Socium. Society. – 2021. – № 2. – Pp. 20-26.

8. Stepanova O.I., Abdullakhanova G.S. Comparative analysis of traditional (in-class) and distance (online) learning based on sociological survey among bachelor students, master students and teachers of Tashkent University / O.I. Stepanova, G.S. Abdullakhanova // Pedagogical studies. – 2021. – № 1(52). – Pp. 20-25.

9. Alexeeva E.A., Buryakova S.Yu. Blended foreign language learning with increased online component: Hybridization strategies and educational technologies / E.A.

Alexeeva, S.Yu. Buryakova // Modern Linguistic and Methodical-and-Didactic Researches. – 2020. – № 4. – Pp. 55-65.

10. Popova T.P., Malinina I.A. The use of online course as a part of a blended learning technology in teaching foreign languages at non-linguistic university / T.P. Popova, I.A. Malinina // Pedagogy and psychology of education. – 2020. – № 1. – Pp. 125-145.

11. Chesnokova N.E. On the issue of integration of online courses in the educational program on a foreign language in a non-linguistic university / N.E. Chesnokova // The world of science, culture, education. – 2021. – № 2(87). – Pp. 115-118.

12. Galchuk L.M. A Moodle-based vocational English course for master's degree students in nonlinguistic settings: designing and implementing / L.M. Galchuk // RUDN Journal of Informatization in Education. – 2019. – № 16(2). – Pp. 173-184.

13. Varela J.P. Motivating users to online participation. A practice-based comparison between Moodle forums and Telegram groups / J.P. Varela // The International journal of engineering education. – 2019. – № 35(1). – Pp. 409-416.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Захарова Марина Валентиновна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент, старший преподаватель Департамента английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, e-mail: mavzakharova@fa.ru



УДК 378.147

Потенциал применения цифровых технологий в обучении иностранному языку студентов технического вуза

The potential of using digital technologies in teaching a foreign language to students of a technical university

Яруллина Ж.А., Национальный исследовательский университет «МЭИ»,
zhannaenglish@yandex.ru

Yarullina Zh., National Research University "MPEI", zhannaenglish@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.014

Ключевые слова: методы обучения, цифровые технологии обучения, иностранный язык, студенты технического вуза, мотивация, процесс обучения.

Keywords: teaching methods, digital learning technologies, foreign language, technical students, motivation, learning process.

Аннотация. Актуальность статьи заключается в теоретическом обосновании необходимости внедрения цифровых технологий в процесс обучения. В данной статье отображены основные аспекты обучения и проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели иностранных языков технического вуза, а также особенности обучения с применением цифровых технологий и современных методов обучения. Целью исследования данной темы является ознакомление с теоретическими и практическими аспектами обучения иностранному языку с применением цифровых технологий студентов технического вуза. Научная новизна заключается в попытке определить современные методы обучения, анализируя научные статьи и педагогические справочники, и сформировать действенную методiku обучения иностранным языкам студентов технического вуза, устраняя прежние ошибки и недейственные техники. В результате данной работы были выявлены основные недостатки традиционного обучения иностранному языку и преимущества использования цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку студентов технического вуза.

Abstract. The relevance of the article lies in the theoretical substantiation of the need to introduce digital technologies into the learning process. This article displays the main aspects of teaching and the problems faced by the foreign languages teachers of a technical university, as well as the features of teaching using digital technologies and modern teaching methods. The purpose of the study of the subject is to introduce the theoretical and practical aspects of teaching a foreign language to technical students using digital technologies. Scientific novelty lies in the attempt to define modern teaching methods, analyzing scientific articles and teaching reference books, and to create an effective method of teaching a foreign language to technical students, eliminating previous mistakes and ineffective techniques. As a result of this work, the main disadvantages of traditional teaching of a foreign language and the advantages of using digital technologies in the process of teaching a foreign language to technical students were identified.

Введение. Поскольку цифровые технологии являются частью нашей повседневной жизни, пришло время переосмыслить идею их внедрения в учебный процесс и поставить задачу сделать цифровые технологии неотъемлемой частью обучения, помогая организовать образовательный процесс. Многие исследователи разделяют мнение, что благодаря цифровым технологиям изменилась методика обучения языкам, что применение цифровых технологий помогает обучающимся организовать обучение с учетом своих интересов. Цифровые технологии

позволяют получать доступ к большому количеству информации.

Знание иностранного языка является обязательным в наше время и одним из ключевых требований, предъявляемых к специалистам любой сферы деятельности. Необходимость в анализе современных методов обучения с применением цифровых технологий становится актуальной, особенно в процессе глобализации и развития современных технологий.

Проблема исследования заключается в анализе и обосновании недейственных и устаревших

методов обучения иностранному языку в техническом вузе, недостаточном внимании к данной проблеме.

Задачи исследования: описать основные методы обучения иностранному языку в техническом вузе, определить преимущества обучения иностранному языку с использованием цифровых технологий, дать рекомендации по успешному внедрению цифровых технологий в процесс обучения.

Методы исследования: теоретический анализ и синтез учебной литературы и научных статей по проблеме исследования, анализ и обобщение методов обучения, анализ тенденций в использовании цифровых технологий.

Теоретической базой исследования стали работы современных отечественных и зарубежных ученых и практиков в области применения цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку студентов технического вуза.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные рекомендации по внедрению цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку в техническом вузе будут способствовать повышению мотивации к изучению иностранного языка и стремительному прогрессу в его осваивании.

Методология исследования. Основные методы обучения иностранному языку в техническом вузе. Прежде всего, хотелось бы отметить наличие отличий в методах обучения иностранному языку в языковом – гуманитарном и неязыковом – техническом университете. Связанно это с тем, что в техническом университете иностранный язык не является основной дисциплиной, и сферы применения иностранного языка разительно отличаются у выпускников технического вуза от выпускников гуманитарного вуза.

Так, студентам гуманитарных вузов, а особенно журналистам и филологам, иностранный язык в первую очередь необходим для выступлений на публике, написания текстов, научных работ, журналов, книг, для дальнейшего преподавания, то есть основной уклон сделан на приобретение широкого лексического запаса и выработку художественного стиля. Практические семинары у таких студентов в основном заключаются в выступлениях перед группой, написаниях эссе, рассказов, изучении основ копирайтинга. В свою очередь студенты технического вуза нуждаются в знании терминологии и возможности общаться с иностранными заказчиками в официальной

форме, что исключает необходимость в изящных оборотах речи и литературном письме [9, с.445].

Анализируя опыт работы ряда технических вузов, можно сказать, что основным методом обучения студентов технического вуза является грамматико-переводной метод, не требующий особого разнообразия в применении цифровых технологий во время проведения занятий. Помимо того, что данный метод приводит к снижению мотивации у студентов к изучению иностранного языка, также этот метод не способствует развитию коммуникативных навыков. С целью получения хороших результатов в освоении программы по иностранному языку студентами технического вуза необходимо использовать не только грамматико-переводной метод обучения, но и различные коммуникативные методы обучения. Как отмечает Е.И. Архипова, коммуникативные навыки лучше всего развиваются у студентов при помощи различных мультимедийных средств обучения и цифровых технологий [1, с.104]. В процессе обучения иностранному языку, с помощью предлагаемых преподавателем различных методик, у студентов постепенно формируются основные языковые навыки, а также навыки общения. Согласно некоторым исследованиям, студенты технических вузов испытывают трудности с освоением разговорной речи. С одной стороны это связано с недостаточным знанием иностранного языка, а с другой стороны с индивидуальными особенностями мышления у студентов технического вуза, которые отличаются от студентов гуманитарного вуза.

Несмотря на устаревшую традицию деления людей на людей с гуманитарным складом ума и людей с техническим складом ума, знание иностранного языка важно в каждой специальности. Студенты технических специальностей должны быть больше остальных мотивированы на прогресс в обучении, ведь знания языка – залог успеха и стремительного взлета карьеры, так как дает возможность трудоустроиться в международные фирмы по всему миру, принимать участие в высокооплачиваемых проектах и заниматься фрилансом, то есть повышает ценность специалиста на рынке труда. Более того, большинство специальной научной литературы и специализированные сайты не имеют русскоязычной версии, поэтому незнание языка может мешать профессиональному росту [4, с.430]. Следовательно, основной задачей преподавателей является не только объяснение терминологии и базовых слов, но и мотивирование студентов, что возможно осуществить с помощью

применения цифровых технологий в процессе обучения.

Что касается проведения самих занятий, очень часто преподаватели используют несколько базовых учебников и пособий, из которых берут тексты для изучения технической лексики и задания, направленные на закрепление выученного. Однако существует тенденция редко использовать аудиоматериалы, что лишает студентов возможности воспринимать иностранный язык на слух, тренировать слух, различать акценты и, как следствие, в будущем могут возникнуть проблемы во время общения с иностранными работодателями [6, с.123-124]. Следовательно, материал по иностранному языку, который предлагается студентам, должен быть актуальным, содержащим профессиональную информацию, интересным и преподноситься студентам таким образом, чтобы студенты с легкостью воспринимали его. Цифровые технологии, которые стали нормой не только в повседневной жизни, но и в образовании, расширяют возможности повышения знаний по выбранной профессиональной направленности. [8, с.168-169]

Как упоминает в своей работе И.С. Москалева: «Компонентами языковой подготовки студентов неязыковых вузов должны стать формирование устойчивой установки на постоянное развитие в профессиональном плане когнитивных способностей, готовность к своим профессиональным обязанностям, уверенность в своих деловых возможностях, подготовленность в сфере делового этикета» [7, с.32]. Таким образом, обучение будущих специалистов технических специальностей должно включать в себя комплексное изучение, а не ограничиваться узкой направленностью изучаемого. И.В. Батунова обращает внимание на использование «компетентного подхода, направленного на комплексное освоение студентами знаний и в первую очередь их практическое применение, что способствует усилению направленности образования, учитывая потребности студента...» [2, с.22].

Таким образом, проанализировав методы обучения, можно сказать, что студенты технического вуза получают изолированное от живого общения изучение иностранного языка, не практикуют аудирование и устную речь в достаточной степени, чтобы после выпуска не только разбираться в терминологии своего направления, но и свободно общаться с иностранцами, не имея языкового барьера.

Преимущества обучения иностранному языку с использованием цифровых технологий. Во

времена стремительного распространения цифровых технологий во все сферы жизни выпускникам вузов необходимо иметь навыки и умения, которые помогут им получать знания самостоятельно и использовать их для успешного решения различных задач.

Также использование цифровых технологий значительно облегчает изучение иностранного языка и ускоряет процесс [12, с.165]. Согласно словам Н.К. Рябцевой, «...применение компьютерной техники привносит новизну в процесс обучения, делая процесс изучения языка интересным и необычным, отвечает современным тенденциям и создает мотивацию для продуктивного самопознания и самосовершенствования. Использование мультимедийности и визуализации имеет особое значение в обучении, так как способствует развитию когнитивных стилей мышления, креативности и мыслительной активности студентов, а также оказывает положительный эффект на их психологическое и эмоциональное состояние» [10, с.236-238]. Также применение цифровых технологий заставляет переключаться с методов преподавания, ориентированных на преподавателей, на методы, ориентированные на студентов. Преподаватели должны быть помощниками и направлять обучение своих студентов.

Цифровые технологии могут быть представлены в виде различных курсов (MOOCS, I-tunes Courses), электронных учебников, инструментов (Google Docs, Camtasia, Explain Everything), энциклопедий и других академических источников (Google Search, Wikipedia, автономных словарей, Microsoft Office, Quizlet) и помогать проводить интерактивное изучение определенных тем [11, с.106]. Применение различных цифровых технологий способствует не только совершенствованию навыков письменной и устной речи, но и повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка в техническом вузе, где язык не является основной дисциплиной образовательной программы. Использование аудио- и видеоматериалов вносит разнообразие и помогает привыкать к иностранному языку и лучше усваивать изучаемую тему. Также, это превосходная возможность познакомиться с культурой изучаемой страны, привыкнуть к иностранной речи, наблюдать за техническими процессами на иностранном языке и усваивать терминологию во время просмотра [5, с.112]. Еще одним преимуществом применения цифровых технологий при обучении студентов технического вуза иностранному языку является то, что с

помощью цифровых технологий обучающиеся имеют возможность значительно расширять свое знакомство с языком и приобретать большой объем новых знаний. Цифровые технологии способствуют социальному взаимодействию студентов, что позволяет на практике тренировать навыки общения не только необходимые в реальной жизни, но и в профессиональной сфере.

Это является неотъемлемым преимуществом формирования коммуникативных навыков студентов, которые развиваются в недостаточной степени, из-за программы по иностранному языку в техническом вузе. Основные преимущества применения цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. – Преимущества применения цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку студентов технического вуза

Следует отметить, что именно сейчас перед преподавателями вузов открыты новые возможности на пути совершенствования методов обучения иностранному языку. В связи с этим так важно начать новый этап образования, обновив научную литературу, методики и технологии обучения и совершить образовательную революцию, столь необходимую в современном мире возможностей и технологий. По мнению

И.В. Батуновой, дополнительные ресурсы должны содержать «... систематизированные учебные материалы по лингвострановедческой тематике, культуре общения, способствующие разнообразить коммуникативные навыки всесторонне развитых специалистов» [2, с.25-26].

Деятельность преподавателя заключается не просто в правильном построении занятия, но и в непрерывном совершенствовании своих

профессиональных навыков, поскольку эффективность процесса обучения иностранному языку и мотивация студентов напрямую зависят от преподавателя [3, с.12]. Таким образом, основной задачей преподавателя является не просто использовать технологии для облегчения учебного процесса, но с определенной целью, например для более подробного изучения определенной темы, понимания или усвоения материала, тогда использование таких технологий будет оправданно и улучшит прогресс студентов. Также применение цифровых технологий даст возможность увеличить столь незначительные часы, отведенные на изучение иностранного языка, поскольку возможно отдать часть работы с ресурсами на самостоятельную проработку.

Рекомендации по успешному внедрению технологий. Обзор научной литературы и личный опыт преподавания с использованием цифровых технологий позволяет автору предложить следующие рекомендации по внедрению цифровых технологий в учебный процесс:

1. Преподаватели должны претворить в жизнь технологический план, который предусматривает стратегии интеграции.

2. Технологический план должен быть согласован с учебными стандартами. Преподаватели должны знать, какой образовательный подход является наиболее эффективным при внедрении технологий на занятиях.

3. Следует специально предусмотреть повышение квалификации, чтобы обеспечить обучение студентов и изменить отношение к технологиям преподавателей, которые не знакомы с теми преимуществами, которые предоставляют цифровые технологии. Компьютерные технологии являются неотъемлемой частью не только повседневной жизни, но и учебной деятельности. Посредством цифровых технологий навыки передаются обучающимся.

4. Преподаватели, ведущие занятия по иностранному языку, должны побуждать студентов использовать технологии для развития языковых навыков.

5. Университеты должны рассматривать цифровые технологии как важную часть программ преподавания и обучения.

6. Специалисты в области цифровых технологий должны оказывать дополнительную помощь преподавателям, которые используют их во время проведения занятий по иностранному языку. Для преподавателей следует проводить обучающие занятия, где их будут учить, как использовать технологии и эффективно преподавать с их помощью. Также

преподавателям следует обращаться за советом к коллегам, которые могут им помочь разработать занятия с применением современных цифровых технологий. Преподаватели должны быть примером для своих студентов в области применения цифровых технологий, а также поощрять их использовать технологии для повышения своих языковых способностей и навыков.

7. Преподаватели должны создавать учебные материалы для ведения занятий с использованием цифровых технологий. Эти материалы должны относиться к преподаванию и обучению, а не просто к вопросам внедрения технологий.

8. Преподаватели должны искать способы, с помощью которых технологии помогут изменить учебный процесс и сделать его ориентированным на обучающегося в противоположность обучению, ориентированному на преподавателя. Преподаватели должны осознавать свою роль в качестве ведущих и помощников в обучении своих студентов.

Результаты исследования. Результаты данного исследования показали, что цифровые технологии позволяют создать взаимодействие между преподавателями и студентами, делают понятным получение информации и ее воспроизведение, помогают обучающимся развивать мышление, делают обучение и преподавание более ориентированным на обучающихся, способствуют их самостоятельности, помогают им чувствовать себя более уверенно и повышают мотивацию обучающихся к эффективному изучению иностранного языка. Однако, наличие цифровых технологий не гарантирует качество преподавания и обучения. Следует убедить преподавателей в их полезности и доказать им преимущества использования цифровых технологий для улучшения обучения студентов. Это означает, что преподавателям требуются поддержка и дополнительное обучение, чтобы они могли интегрировать цифровые технологии в процесс обучения языку. Исследование показало, что при правильном использовании цифровых технологий они могут дать множество преимуществ как преподавателям, так и обучающимся. Это ресурс, которым могут пользоваться студенты, потому что он помогает им решать свои учебные задачи и находить способы более эффективно и осмысленно применять полученные знания. Кроме того, обзор научной литературы дал возможность предложить рекомендации по внедрению цифровых технологий в образовательный процесс.

Заключение. На основании анализа учебной литературы и методов обучения в современных вузах, можно определить основные слабые места обучения иностранному языку студентов технического вуза.

Во-первых, недостаточное количество, выделяемого на иностранный язык времени, приводит к низким результатам знаний студентов и ограничивает возможности комплексного обучения, то есть преподаватель вынужден жертвовать определенными видами деятельности, чтобы объяснить необходимую техническую лексику. В связи с этим навыки говорения и слушания иностранного языка не развиваются и могут препятствовать дальнейшему профессиональному росту.

Во-вторых, нельзя забывать про устаревший грамматико-переводной метод обучения, который не может заинтересовать студентов и способствовать стремительному прогрессу в освоении иностранного языка.

На данный момент все преподаватели должны строить свою работу с учетом реальных потребностей, мотивации и способностей студентов. Если студенты не будут понимать смысл в получаемой информации и видеть свой прогресс, то обучение теряет свою основную функцию. Следовательно, преподаватели должны развиваться профессионально и создавать условия для практического овладения языком. Использование цифровых технологий играет ключевую роль в освоении языка обучающимися в своем собственном темпе, способствует их самопознанию, не препятствует взаимодействию с преподавателем и создает у них высокую мотивацию для эффективного освоения языковыми навыками, что способствует развитию

творческих способностей студентов, а также предоставляет им интересные, захватывающие альтернативные способы изучения языка.

Учитывая технический прогресс, неудивительно, что университеты начинают использовать цифровые технологии, однако это явление происходит медленно, в сравнении с западными вузами. В отличие от традиционных методов, где преподаватель привык давать и требовать определенные знания, при использовании интерактивных форм обучения обучающийся сам выбирает медийные средства и самостоятельно обучается. Использование на занятии цифровых технологий помогает заинтересовывать студентов, способствует лучшему запоминанию информации и дает возможность получать представления о стране, ее жителях и традициях.

Подводя итог, можно определить, что разработка инновационных методов обучения иностранному языку в техническом вузе с применением цифровых технологий является приоритетным направлением в современных лингвистической и методической науках и требует дальнейшего изучения, ведь благодаря современным методам студенты имеют колоссальные возможности для быстрого прогресса в изучении языка. Также следует подчеркнуть, что использование цифровых технологий играет ключевую роль в разработке данного метода, так как с помощью цифровых технологий студенты могут осваивать язык в своем собственном темпе. Цифровые технологии способствуют самопознанию студентов, помогают взаимодействовать с преподавателем и создают высокую мотивацию к изучению и освоению иностранного языка.

Литература:

1. Архипова Е.И. Иноязычная коммуникативная компетенция как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки магистров неязыковых направлений / Е.И. Архипова // Вестник ИжГТУ им. М.Т. Калашникова. – 2015. – Т. 18. – № 4. – С. 103-107.

2. Батунова И.В., Жавнер Т.В., Лобынева Е.И., Николаева А.Ю. Современный подход к обучению иностранному языку студентов технического вуза [Электронный ресурс] / И.В. Батунова, Т.В. Жавнер, Е.И. Лобынева, А.Ю. Николаева // Russian Journal of Education and Psychology. – 2018. - Vol. 9. - № 9. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-podhod-k-obucheniyyu-inostrannomu-yazyku-studentov-tehnicheskogo-vuza>

3. Батунова И.В., Лобынева Е.И., Николаева А.Ю. Применение эффективных методов обучения на занятиях по иностранному языку в неязыковых (технических) вузах [Электронный ресурс] / И.В.

Батунова, Е.И. Лобынева, А.Ю. Николаева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – № 1(67). – Ч. 4. – Режим доступа: <https://research-journal.org/pedagogy/primenenie-effektivnykh-metodov-obucheniya-na-zanyatiyax-po-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovykh-tehnicheskikh-vuzax>

4. Гниненко А.В. Опыт решения проблем профессионально ориентированного обучения студентов иностранному языку в неязыковом (техническом) вузе с использованием инновационных

технологий [Электронный ресурс] / А.В. Гниненко // Известия МГТУ. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-resheniya-problem-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-studentov-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-tehnicheskom-vuze-s>

5. Любанец И.И., Копытич И.Г., Шило Е.В. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / И.И. Любанец, И.Г. Копытич, Е.В. Шило // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-elektronnyh-obrazovatelnyh-resursov-v-protse-ssobucheniya-inostrannym-yazykam>

6. Максимова Э.В., Ишмурадова А.М., Калашникова М.Р., Рысева Ю.В. Реализация условий формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе изучения иностранных языков в техническом вузе [Электронный ресурс] / Э.В. Максимова, А.М. Ишмурадова, М.Р. Калашникова, Ю.В. Рысева // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. – 2015. – № 3(47). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-usloviy-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-v-protse-ssobucheniya-inostrannyh-yazykov-v-tehnicheskom/viewer>

7. Москалева И.С. Языковая подготовка в неязыковом вузе / И.С. Москалева // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. – Барнаул, Алтайский государственный университет, 2018. – № 7. – С. 30-38.

8. Пашутина Е.Н., Кухтина Я.В. Информационные технологии в повышении качества языкового образования студентов технических вузов [Электронный ресурс] / Е.И. Пашутина, Я.В. Кухтина // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-povyshenii-kachestva-yazykovogo-obrazovaniya-studentov-tehnicheskikh-vuzov>

9. Рысева Ю.В. Реализация идей проблемного обучения в вузе на уроках английского языка. Проблемное обучение в современном мире / Ю.В. Рысева // VI Международные Махмутовские чтения // Сборник трудов конференции. Елабуга, 12 – 14 апреля 2016 г. – Елабуга: Изд-во: Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский филиал, 2016. – С. 444-450.

10. Рябцева Н.К. Новые коммуникативные тенденции в современной культуре и инновации в области преподавания иностранного языка / Н.К. Рябцева // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков: периодический сборник статей. – М.: Институт языкознания РАН, 2016. – № 8. – С. 557.

11. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика / С.В. Титова. – М.: Эдитус, 2017. – 248 с.

12. Asabere N., Togo G., Acahpovi A., Torgby W., Ampadu K. AIDS: An ICT model for integrating teaching, learning and research in Technical University Education in Ghana // International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT). – Vol. 13. – Issue 3. – 2017. – P. 162-183.

References:

1. Arhipova E.I. Foreign language communicative competence as an integral component of professional training of masters in non-linguistic fields / E.I. Arhipova // Bulletin of Kalashnikov Izhevsk State Technical University. – 2015. – Vol.18. – № 4. – P. 103-107.

2. Batunova I.V., Zhavner T.V., Lobyneva E.I., Nikolaeva A.Yu. A modern approach to teaching a foreign language to technical students [Electronic resource] / I.V. Batunova, T.V. Zhavner, E.I. Lobyneva, A.Yu Nikolaeva // Russian Journal of Education and Psychology – 2018. - Vol. 9. – № 9. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremenny-podhod-k-obuchenyu-inostrannomu-yazyku-studentov-tehnicheskogo-vuza>

3. Batunova I.V., Lobyneva E.I., Nikolaeva A.Yu. The use of effective teaching methods in the classroom of a foreign language in non-linguistic (technical) universities [Electronic resource] / I.V. Batunova, E.I. Lobyneva, A.Yu Nikolaeva // International research journal. – 2018. – № 1(67). - Part 4. – Access mode: <https://research-journal.org/pedagogy/primenenie-effektivnyh-metodov-obucheniya-na-zanyatiyaxpo-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovykh-tehnicheskix-vuzax>

4. Gninenko A.V. Experience in solving problems of professionally focused teaching of a foreign language to students at a non-linguistic (technical) university using

innovative technologies [Electronic resource] / A.V. Gninenko // News of BMSTU. – 2012. – № 2. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-resheniya-problem-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-studentov-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-tehnicheskom-vuze-s>

5. Lyubanez I.I., Kopytich I.G., Shilo E.V. Use of online educational resources in the process of teaching foreign languages [Electronic resource] / I.I. Lyubanez, I.G. Kopytich, E.V. Shilo // Bulletin of Doneczk Pedagogical Institute. – 2018. – № 2. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-elektronnyh-obrazovatelnyh-resursov-v-protse-ssobucheniya-inostrannym-yazykam>

6. Maksimova A.V., Ishmuradova A.M., Kalashnikova M.R., Ryseva Yu.V. [Electronic resource] / A.V. Maksimova, A.M. Ishmuradova, M.R. Kalashnikova, Yu.V. Ryseva // Contemporary studies of social problems: electronic scientific journal. – 2015. – № 3(47). – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-usloviy-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-v-protse-ssobucheniya-inostrannyh-yazykov-v-tehnicheskom/viewer>

7. Moskaleva I.S. Language training at a non-language university / I.S. Moskaleva // Modern research in the field of

teaching foreign languages at a non-linguistic university. – Barnaul, Altai State University, 2018. – № 7. – P. 30-38.

8. Pashutina E.N., Kuhtina Ya.V. Information technologies in improving the quality of language education of technical students [Electronic resource] / E.N. Pashutina, Ya.V. Kuhtina // Pedagogical education in Russia. – 2020. – № 2. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-povyshenii-kachestva-yazykovogo-obrazovaniya-studentov-tehnicheskikh-vuzov>

9. Ryseva Yu.V. Implementation of the ideas of problem-based learning at the university in English lessons. Problem-based learning in the modern world / Yu.V. Ryseva // VI International Makhmutov Readings // Materials of the conference. Elabuga, April 12 – 14, 2016. – P. 444-450.

10. Ryabceva N.K. New communication trends in modern culture and innovations in the field of teaching a foreign language / N.K. Ryabceva // Linguistics and methods of teaching foreign languages: a periodical collection of articles. – M.: Institute of Linguistics Russian Academy of Science, 2016. – № 8. – P. 557.

11. Titova S.V. Digital technologies in language teaching: theory and practice / S.V. Titova. – M.: Editus, 2017. – 248 p.

12. Asabere N., Togo G., Acakpovi A., Torgby W., Ampadu K. AIDS: An ICT model for integrating teaching, learning and research in Technical University Education in Ghana // International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT). – Vol. 13. – Issue 3. – 2017. – P. 162-183.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Яруллина Жанна Анатольевна (г. Москва, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков Национального Исследовательского Университета «МЭИ», e-mail: zhannaenglish@yandex.ru



УДК 378

Способы формирования коммуникативных навыков у студентов медицинских вузов: педагогический опыт

Methods for the formation of communication skills among medical students

Бугаева И.О., Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, bugaeva@sgmu.ru

Клоктунова Н.А., Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, atashan77@mail.ru

Ремпель Е.А., Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, rempelea@mail.ru

Федюков С.В., Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, fedukovsv@mail.ru

Слесарев С.В., Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, ser-slesarev@yandex.ru

Bugaeva I., Saratov State Medical University n. a. V.I. Razumovsky, bugaeva@sgmu.ru

Kloktunova N., Saratov State Medical University n. a. V.I. Razumovsky, atashan77@mail.ru

Rempel E., Saratov State Medical University n. a. V.I. Razumovsky, rempelel@mail.ru

Fedyukov S., Saratov State Medical University n. a. V.I. Razumovsky, fedukovsv@mail.ru

Slesarev S., Saratov State Medical University n. a. V.I. Razumovsky, ser-slesarev@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.015

Ключевые слова: коммуникативная компетентность врача, коммуникативные навыки, интерактивные методы обучения, педагогическая практика, терапевтический альянс.

Keywords: doctor's communicative competence, communication skills, interactive teaching methods, pedagogical practice, therapeutic alliance.

Аннотация. Цель статьи заключается в раскрытии проблемы формирования коммуникативных навыков у студентов медицинских вузов. Отмечается особое значение развития коммуникативной компетентности как важнейшей составляющей общей профессиональной компетентности будущего медицинского работника. В работе описаны различные способы формирования коммуникативных навыков, получившие применение в Саратовском ГМУ им. В.И. Разумовского. Среди них наиболее продуктивными оказались: разбор ситуационных задач; самостоятельное составление ситуационных задач, приближенных к настоящим; написание развернутых диалогов, своеобразных сценариев общения с разными типами пациентов; анализ реальных диалогов врачей с пациентами; написание речевых модулей, включающих два типа фраз: конструктивных, создающих позитивный настрой и, наоборот, недопустимых в общении с пациентом, содержащих экспрессивную и оценочную лексику, способную обидеть больного, вызвать у него страх, агрессию, стыд и другие негативные эмоции; проигрывание медицинского интервью или его отдельных этапов; применение инновационной технологии «Печа-куча». Подчеркивается необходимость целенаправленной и системной работы по формированию коммуникативной компетентности будущих медицинских специалистов различного профиля.

Abstract. The purpose of the article is to reveal the problem of the formation of communication skills among students of medical universities. The special importance of the development of communicative competence as the most important component of the general professional competence of the future medical worker is noted. The paper describes various methods of forming communication skills that were used in the Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky. Among them, the most productive were: analysis of situational tasks; independent compilation of situational tasks that are close to the present; writing detailed dialogues, original scenarios of communication with different types

of patients; analysis of real dialogues between doctors and patients; writing speech modules that include two types of phrases: constructive, creating a positive mood and, conversely, unacceptable in communicating with the patient, containing expressive and evaluative vocabulary that can offend the patient, cause fear, aggression, shame and other negative emotions; playing a medical interview or its individual stages; the use of innovative technology "Pecha-kuch". The necessity of purposeful and systematic work on the formation of the communicative competence of future medical specialists of various profiles is emphasized.

Введение. В соответствии с ФГОС ВО выпускники медицинских вузов должны быть готовы к различным видам профессиональной деятельности: медицинской, организационно-управленческой, научно-исследовательской. Необходимым условием для осуществления любого из этих видов деятельности является высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности, которая позволяет эффективно решать различные профессиональные задачи.

Современный медико-профилактический процесс требует от специалиста медицинского профиля активного применения коммуникативных навыков. Врач должен уметь выстраивать эффективное общение с пациентом, грамотно использовать различные технологии ведения медицинского интервью, преодолевать коммуникативные барьеры, возникающие при сборе анамнеза у больного. Чтобы добиться комплаентного поведения пациента, то есть точного и осознанного выполнения им всех рекомендаций врача, специалисту важно донести до больного и его родственников всю необходимую информацию о назначенном лечении и процедурах [8]. Он должен подробно все разъяснять, предлагать разные способы лечения и обосновывать наиболее приемлемый, согласовывать свои решения с пациентом, уважать его мнение. В новой парадигме взаимоотношений в системе «врач-пациент», когда наблюдается повышенный интерес к моделям «совместного принятия решений» и согласованных действий, у медицинского работника появляются новые целевые установки, одна из которых – вызвать доверие к себе и сделать пациента активным участником лечебного процесса. В таких условиях роль коммуникативной компетентности возрастает и становится важнейшей составляющей общей профессиональной компетентности будущего медицинского работника [2].

Цель статьи: опираясь на педагогический опыт преподавания дисциплины «Профессиональная коммуникация», рассмотреть различные способы формирования коммуникативных навыков у студентов медицинских вузов; показать их эффективность в развитии не только общей коммуникативной компетентности медицинского специалиста, но и в

овладении так называемыми мягкими навыками (soft skills), которые позволяют целенаправленно выстраивать успешную коммуникацию с больным, делая ее пациентоориентированной.

Материалы и методы. Как известно, коммуникативная компетентность предполагает не только наличие определенных знаний (например, об основах профессионального общения, принципах и методах организации успешной профессиональной коммуникации, о типах пациентов в зависимости от реагирования на заболевание, видах коммуникативных барьеров и способах их устранения и др.), но и владение определенными навыками: умением устанавливать контакт, слушать, понимать невербальный язык коммуникации, выстраивать беседу, формулировать вопросы, владеть технологиями письменного и устного общения, общения посредством сети Интернет [5]. Важнейшими индикаторами развития коммуникативной компетентности врача являются имидж специалиста, его стиль общения, особенности самопрезентации [6].

К коммуникативной компетентности относятся также корректность, такт, умение владеть собственными эмоциями, контролировать свое поведение, проявлять коммуникативную толерантность (терпимость, снисходительность к индивидуальным особенностям пациентов). Таким образом, коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности врача позволяет правильно выстраивать отношения с больным, в любых ситуациях общения оставаясь в рамках профессиональной роли. Поэтому на этапе обучения в вузе целенаправленная и системная работа по формированию коммуникативной компетентности будущих медицинских специалистов различного профиля приобретает особую значимость [7].

На младших курсах студенты медицинских вузов изучают целый блок таких гуманитарных дисциплин, как философия, педагогика, социология, психология, основы профессиональной культуры врача. Их специфика дает возможность познакомить обучающихся с общими закономерностями процесса коммуникации, развивать базовые коммуникативные и речевые навыки: навыки изложения собственной точки зрения, навыки анализа и логического мышления, умение

подвергать проблемному анализу научные источники информации и др.

Педагогическая деятельность авторов статьи позволила обобщить способы формирования коммуникативных навыков, получившие применение в Саратовском ГМУ им. В.И. Разумовского: разбор ситуационных задач; самостоятельное составление ситуационных задач; составление сценариев диалогов с пациентами, медицинских интервью, самопрезентаций по технологии «Печа-куча».

Результат. Формировать у студентов собственно профессиональные коммуникативные навыки, необходимые для эффективного взаимодействия в системе «врач-пациент», позволяет дисциплина «Профессиональная коммуникация», которая относится к блоку вариативной части обязательных дисциплин. В Саратовском ГМУ им. В.И. Разумовского она преподается на кафедре педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации с 2018 года и рассчитана на обучающихся по программам специалитета, бакалавриата, магистратуры [10].

С учетом уже имеющегося на кафедре опыта рабочая программа дисциплины была составлена таким образом, чтобы охватить важнейшие теоретические аспекты, касающиеся выстраивания взаимоотношений врача с различными участниками лечебно-профилактического процесса (пациентом, родственниками пациента, с младшим и средним медицинским персоналом, администрацией, коллегами и др.), и развить следующие коммуникативные компетенции: УК-4 – Способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия; ОПК-2 – Способность проводить и осуществлять контроль эффективности мероприятий по профилактике, формированию здорового образа жизни и санитарно-гигиеническому просвещению населения (из ФГОС ВО для обучающихся по специальности 31.05.01 Лечебное дело).

Важно подчеркнуть, что преподавание дисциплины на специалитете ведется с учетом профиля врачебной специальности: «Лечебное дело», «Стоматология», «Педиатрия», «Фармация», «Медико-профилактическое дело». Коммуникативная компетентность в профессионально-личностном становлении будущего врача разных специальностей, безусловно, отличается на содержательном и инструментальном уровнях, но базовые коммуникативные навыки остаются общими, в

том числе и способы развития у обучающихся коммуникативных компетенций [4].

Для организации коммуникативной подготовки студентов, максимально адаптированной к реальным ситуациям, имеющим место в лечебном процессе, на практических занятиях по дисциплине «Профессиональная коммуникация» широко используются активные и интерактивные методы. Интерактивный характер обучения позволяет обучающимся взаимодействовать между собой, вовлекая в этот процесс и преподавателя, который выступает в роли организатора процесса обучения. Различные формы интерактивного обучения дают возможность не только хорошо усвоить программный теоретический материал, но и найти ему нужное практическое применение.

Развивать коммуникативную компетентность обучающихся позволяет прежде всего использование проблемных дискуссий, в том числе методики Case Study (буквально – «изучение случая»). На занятиях, посвященных отработке отдельных коммуникативных навыков врача (например, навыков установления первого контакта и поддержания доверительных отношений с пациентом, навыков общения с различными категориями пациентов), студентам предлагается разбирать ситуационные задачи, которые представляют определенный случай из медицинской практики. Важно отметить, что обсуждаемые задачи демонстрируют как правильное, так и неправильное речевое поведение медицинского персонала любого уровня. Обучающиеся сначала должны проанализировать поведение медицинского работника с точки зрения его соответствия/ несоответствия нормам этики и деонтологии, а затем уже нормам коммуникации, определяющим эффективное/ неэффективное профессиональное взаимодействие. Метод Case Study, основанный на творческом поиске решения проблемы в рамках той или иной ситуации, способствует формированию умения анализа конкретной ситуации и принятия конструктивного решения.

После того, как обучающиеся приобретают навыки разрешения определенных учебно-речевых задач, в большинстве своем содержащих примеры конфликтного поведения медицинских работников, студенты получают задание самостоятельно составить ситуационные задачи, приближенные к реальным, настоящим. Таким образом, в образовательном процессе реализуется принцип аутентичности общения, позволяющий стимулировать изучение материала и формировать навыки адекватного речевого поведения в конкретной ситуации.

Успешному овладению коммуникативными навыками способствует, на наш взгляд, и такое экспериментальное задание, как написание развернутых диалогов, своеобразных сценариев общения с разными типами пациентов. Это задание целесообразно давать, когда обучающиеся уже получают представление об основных этапах проведения медицинского интервью, подробно знакомятся с Калгари-Кембриджской моделью медицинской консультации и начнут хорошо ориентироваться в психотипах пациентов. Как показывает опыт преподавания дисциплины «Профессиональная коммуникация», старшекурсники справляются с этим заданием гораздо успешнее, так как они уже имели возможность общаться с больными во время учебной практики, а некоторые даже работают в лечебно-профилактических учреждениях. Студенты младших курсов, безусловно, испытывают затруднения при выполнении подобной работы, написанные ими диалоги далеко не всегда соответствуют реальной языковой практике, наблюдаемой в медицинской сфере. Но сама возможность моделировать коммуникативное поведение врача, выбирая ту или иную форму реагирования на различные виды психоэмоционального состояния больного, позволяет студентам лучше усвоить сложный учебный материал. А самое главное – понять, каким богатейшим арсеналом языковых средств воздействия на пациента располагает русский язык, как реализуется в профессиональном общении не только нормативный, этический, но и собственно коммуникативный аспект культуры речи.

На практическом занятии «Способы речевого воздействия на пациента» студенты расширяют свое представление о системных возможностях русского языка. После освещения необходимого теоретического материала обучающимся предлагается проанализировать реальные диалоги врачей с пациентами (это собранные и расшифрованные преподавателями кафедры записи разговоров медицинских специалистов с больными). В ходе группового обсуждения учащиеся должны определить, какие речевые стратегии и тактики использовались врачом и какие были бы наиболее уместными в той или иной ситуации, какие еще способы и средства гармонизирующего речевого воздействия можно было применить для достижения нужного результата [1]. Данный тип заданий, на наш взгляд, способствует более глубокому раскрытию и реализации коммуникативных способностей студентов.

Для отработки навыков убеждающего речевого воздействия обучающимся также предлагается самостоятельно написать речевые модули. Они включают два типа фраз: конструктивных, создающих позитивный настрой и, наоборот, недопустимых в общении с пациентом, содержащих экспрессивную и оценочную лексику, способную обидеть больного, вызвать у него страх, агрессию, стыд и другие негативные эмоции. Студенты должны понимать, как неправильное речевое поведение может помешать установлению терапевтического альянса врача с пациентом [3].

На практических занятиях, завершающих преподавание дисциплины «Профессиональная коммуникация», обучающимся предлагается проиграть медицинское интервью или его отдельные этапы по самостоятельно написанным сценариям. В это время студенты, задействованные в показе, заполняют таблицу, оценивая представленное интервью по нескольким критериям, среди которых: соблюдение всех этапов опроса (его содержательно-логическая организация); объективность (правильная интерпретация сообщаемых пациентом данных); точность (умение формулировать уточняющие вопросы); надежность и воспроизводимость (использование речевых стратегий повторения и акцентирования определенных смысловых отрезков). Обучающиеся, оказываясь в реальных условиях общения, требующего активного взаимодействия, отрабатывают коммуникативные навыки и совершенствуют речевое мастерство, необходимое в их будущей профессиональной деятельности. Проигрывание медицинского интервью помогает отработать навыки владения диалогической речью, развивает у студентов умение грамотно проводить медицинский опрос, правильно формулировать вопросы, целенаправленно использовать языковые средства, способствующие формированию благожелательной атмосферы общения. Важно отметить, что, моделируя определенную коммуникативную ситуацию, студенты получают возможность проявить свою творческую активность, продемонстрировать владение теоретическими знаниями. Кроме того, процесс обучения становится эмоционально насыщенным, более запоминающимся, что также способствует системному и глубокому усвоению материала.

Как нам представляется, создает благоприятные условия для формирования коммуникативной компетентности использование и такой инновационной технологии, как «Печкачуча» [9]. Это методология подготовки кратких

докладов, которые имеют строгое ограничение по форме и продолжительности. Студент выступает с докладом-презентацией из 20 слайдов, каждый из которых демонстрируется 20 секунд. Таким образом, доклад длится 6 минут 40 секунд. После презентации выступающий отвечает на вопросы аудитории, стараясь тоже уложиться в непродолжительное время.

Применение данной технологии в вузовской педагогической практике позволяет, на наш взгляд, решать несколько серьезных проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся, и отработать важные профессиональные и научно-практические навыки. Прежде всего технология «Печа-куча» дает опыт публичного выступления. Краткий формат презентации заставляет обучающихся более тщательно отбирать информацию, то есть способствует формированию важнейших навыков самостоятельной работы с содержанием. В процессе изложения материала докладчик должен выделить самое главное, подать материал емко и сжато, акцентируя внимание на ключевых моментах темы, которая может быть не строго научной, а практико-ориентированной.

Говоря об обучающей функции технологии «Печа-куча», невозможно не отметить ее роль в формировании у студентов навыков ведения дискуссии, установления контакта, обратной связи с слушающими. Отвечая на вопросы аудитории после демонстрации своей презентации, обучающийся должен показать, что он свободно разбирается в теме, может аргументированно отвечать на вопросы, выражать свое отношение к спорным моментам, соглашаясь или не соглашаясь с той или иной точкой зрения.

Данная технология, характеризующаяся высокой степенью включенности студентов в учебный процесс, активно привлекается преподавателями кафедры педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, причем как в очном формате обучения, так и в дистанционном. Особенно она эффективна на итоговом занятии по «Профессиональной коммуникации», где студенты выступают с защитой рефератов и

требуется прослушать достаточное большое количество докладов. Занятие проходит динамично, яркие слайды, наглядность, информационная насыщенность материала повышают активность обучающихся, а четкая структурированность способствует лучшему его пониманию.

Таким образом, лекционные и практические занятия по дисциплине «Профессиональная коммуникация», предполагающие широкое применение интерактивных технологий, нацелены на развитие коммуникативной компетентности студентов с учетом личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

Заключение. Для последовательного и системного развития как базовых, так и продвинутых коммуникативных навыков выпускников медицинских вузов, безусловно, требуется поиск новых форм и методов обучения, позволяющих интегрировать полученные знания и навыки в практическую профессиональную деятельность.

В результате преподавания дисциплины «Профессиональная коммуникация» авторы статьи получили положительный опыт в практике формирования у студентов медицинских вузов коммуникативных навыков. Были определены конкретные способы, позволяющие целенаправленно развивать важнейшие коммуникативные навыки и умения, необходимые в профессиональной деятельности будущего врача. Студенты на практических занятиях по данной дисциплине благодаря рассмотренным в статье активным и интерактивным методам обучения, уже апробированным в образовательной деятельности, получают представление не только о том, *что* делать, взаимодействуя с различными участниками лечебно-профилактического процесса, но и *как* можно достичь поставленных коммуникативных целей, какие языковые средства необходимо для этого выбирать. Предлагаемая обучающимся система отработки коммуникативных умений даст реальные инструменты, которые помогут специалисту в области медицины управлять лечебным процессом и делать его успешным.

Литература:

1. Барсукова М.И. Средства гармонизации речевого поведения в профессиональной деятельности врача: сб. науч. тр. / М.И. Барсукова // Проблемы речевой коммуникации: межвуз; под ред. М.А. Кормилицыной, О.Б. Сиротининой. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2017. - С. 131-137.
2. Барсукова М.И., Клоктунова Н.А. Коммуникативная подготовка будущих врачей (на

материале речевого поведения врачей акушеро-гинекологов) / М.И. Барсукова, Н.А. Клоктунова, А.В. Романовская, С.В. Слесарев, Д.И. Шевелёва // Мир науки, культуры, образования. - 2020. - № 4(83). - С. 113-114.

3. Барсукова М.И., Шешнева И.В., Рамазанова А.Я. Рискогенность общения врача и пациента: коммуникативный аспект / М.И. Барсукова, И.В.

Шешнева, А.Я. Рамазанова // Мир науки, культуры, образования. - 2019. - № 3(76). - С. 486-487.

4. Васильева Л.Н. Коммуникативная компетентность в профессионально-личностном становлении будущего врача: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Васильева Любовь Николаевна. - Кострома. - 2010. - 23 с.

5. Вялых В.В., Неволина В.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих медицинских работников на этапе обучения в вузе / В.В. Вялых, В.В. Неволина // Дискуссия. - 2015. - № 6(58). - С. 136-140.

6. Кипиани А.И. Развитие коммуникативной компетентности врача-стоматолога как условие профессиональной успешности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Кипиани Анна Иосифовна. - Ставрополь. - 2006. - 214 с.

7. Клоктунова Н.А., Барсукова М.И. Формирование коммуникативных навыков врача в процессе обучения в медицинском вузе / Н.А. Клоктунова, М.И. Барсукова, Е.А. Ремпель, И.В. Шешнева, А.Я. Рамазанова // Гуманитарные науки и образование. - 2018. - Т. 9. - № 3. - С. 50-56.

8. Ремпель Е.А., Рамазанова А.Я. К вопросу о специфике общения врача с родственниками пациента / Е.А. Ремпель, А.Я. Рамазанова // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы / Материалы II международной конференции научно-практической конференции. - 2020. - С. 296-301.

9. Ремпель Е.А., Высоцкая Е.В., Кудашева З.Э. Применение презентационной технологии «Печа-куча» в условиях очного и дистанционного образования / Е.А. Ремпель, Е.В. Высоцкая, З.Э. Кудашева // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы / Материалы II международной научно-практической конференции. - 2020. - С. 157-161.

10. Сергеев А.С., Высоцкая Е.В. К вопросу о работе над качеством преподавания дисциплины «Профессиональная коммуникация» студентам вуза (на основе опроса студентов-педиатров СГМУ) / А.С. Сергеев, Е.В. Высоцкая // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы / Материалы международной научно-практической конференции. - 2019. - С. 293-299.

References:

1. Barsukova M.I. Means of harmonizing speech behavior in the professional activity of a doctor: collection of articles. scientific. tr. / M.I. Barsukova // Problems of speech communication: interuniversity; ed. M.A. Kormilitsyna, O.B. Sirotnina. - Saratov: Publishing house Sarat. University, 2017. - S. 131-137.

2. Barsukova M.I., Kloktunova N.A. Communicative training of future doctors (based on the speech behavior of obstetricians and gynecologists) / M.I. Barsukova, N.A. Kloktunova, A.V. Romanovskaya, S.V. Slesarev, D.I. Shevelyova // World of science, culture, education. - 2020. - № 4(83). - S. 113-114.

3. Barsukova M.I., Sheshneva I.V., Ramazanova A.Ya. Riskogenicity of communication between doctor and patient: communicative aspect / M.I. Barsukova, I. V. Sheshneva, A. Ya. Ramazanova // World of Science, Culture, Education. - 2019. - № 3(76). - S. 486-487.

4. Vasilyeva L.N. Communicative competence in the professional and personal development of the future doctor: author. diss. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.13 / Vasileva Lyubov Nikolaevna. - Kostroma. - 2010. - 23 p.

5. Vyalykh V.V., Nevolina V.V. Formation of professional communicative competence of future medical workers at the stage of training at a university / V.V. Vyalykh, V.V. Nevolina // Discussion. - 2015. - № 6(58). - S. 136-140.

6. Kipiani A.I. The development of communicative competence of a dentist as a condition for professional

success: diss. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.13 / Kipiani Anna Iosifovna. - Stavropol. - 2006. - 214 p.

7. Kloktunova N.A., Barsukova M.I. Formation of communicative skills of a doctor in the process of teaching at a medical university / N.A. Kloktunova, M.I. Barsukova, E.A. Rempel, I.V. Sheshneva, A. Ya. Ramazanova // Humanities and education. - 2018. - Т. 9. - № 3. - S. 50-56.

8. Rempel E.A., Ramazanova A.Ya. On the issue of the specifics of the doctor's communication with the patient's relatives / E.A. Rempel, A. Ya. Ramazanova // Pedagogical interaction: opportunities and prospects / Materials of the II international conference of scientific and practical conference. - 2020. - S. 296-301.

9. Rempel E.A., Vysotskaya E.V., Kudasheva Z.E. Application of the presentation technology "Pecha-kucha" in the conditions of full-time and distance education / E.A. Rempel, E.V. Vysotskaya, Z.E. Kudasheva // Pedagogical interaction: opportunities and prospects / Materials of the II international scientific and practical conference. - 2020. - S. 157-161.

10. Sergeev A.S., Vysotskaya E.V. On the issue of work on the quality of teaching the discipline "Professional Communication" to university students (based on a survey of pediatric students of SSMU) / A.S. Sergeev, E.V. Vysotskaya // Pedagogical interaction: opportunities and prospects / Materials of the international scientific and practical conference. - 2019. - S. 293-299.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Бугаева Ирина Олеговна (г. Саратов, Россия), доктор медицинских наук, профессор, проректор по учебной работе, заведующая кафедрой гистологии, Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, e-mail: bugaeva@sgmu.ru

Клоктунова Наталья Анатольевна (г. Саратов, Россия), кандидат социологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, e-mail: atashan77@mail.ru

Ремпель Елена Александровна (г. Саратов, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, e-mail: rempelel@mail.ru

Федюков Сергей Валериевич (г. Саратов, Россия), кандидат экономических наук, доцент кафедры педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, e-mail: fedukovsv@mail.ru

Слесарев Сергей Валентинович (г. Саратов, Россия), кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, e-mail: ser-slesarev@yandex.ru



УДК 378

Научно-методическое обеспечение внеаудиторной деятельности как условие формирования физической культуры студентов

Scientific and methodological support of non-audit activities as an important factor and for the formation of physical culture of students

Усманова Е.А., Казанский (Приволжский) федеральный университет, Golovina72@mail.ru

Usmanova E., Kazan (Volga) Federal University, Golovina72@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.016

Ключевые слова: внеаудиторная деятельность, научно-методическое обеспечение, студенты.

Keywords: non-audit activities, scientific and methodological support, students.

Аннотация. Проблема внеаудиторной деятельности студентов в сфере физической культуры и спорта является достаточно значимой, что обусловлено нехваткой современных научно-методических разработок, раскрывающих вопросы подготовки, организации и контроля результатов данного процесса в вузе. В статье анализируются основные причины недостаточности научно-методического обеспечения внеаудиторной деятельности физкультурно-оздоровительного характера, а также приводится описание авторских разработок в данной области, включающих методическое пособие, программу повышения квалификации педагогов, дневник самоконтроля, диагностическое сопровождение. Предварительная апробация данных материалов в Казанском (Приволжском) федеральном университете явилась эффективным способом активизации внеаудиторной деятельности различных субъектов образовательного процесса в исследуемом направлении, позволив привлечь потенциально заинтересованную часть студентов к решению задач поддержания и развития своей физической формы.

Abstract. The problem of extracurricular activity of students in the field of physical culture and sports is quite significant, due to the lack of modern scientific and methodological developments that reveal issues of preparation, organization and control of the results of this process in the university. The article analyzes the main reasons for the lack of scientific and methodological support for out-of-court activity of a physical education and recreation nature, as well as a description of copyright developments in this area, including a methodological manual, a teacher training program, a self-control diary, and diagnostic support. Preliminary testing of these materials at the Kazan (Volga) Federal University was an effective way to intensify the extracurricular activities of various subjects of the educational process in the studied direction, allowing attracting a potentially interested part of students to solve the problems of maintaining and developing their physical form.

Введение. Воспитание студентов вуза в единстве физического, духовного и социального развития было и остается приоритетной задачей педагогики. Как отмечают исследователи Назаров В.Н., Шакиров А.А.: «кардинальные изменения общественной жизни вызвали существенные преобразования в системе высшего образования, а также продиктовали необходимость изменения целей, принципов, содержания, методов и форм организации физического воспитания в высшей школе» [7].

Автор соглашается с позицией А.Н. Груздева, что «физическая культура выступает важнейшей предпосылкой реализации человека и общества», ..., «требуется развития всей совокупности

человеческих сил и способностей физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных» [4].

Анализ теории и практики наглядно свидетельствует, что усилия традиционных институтов физического воспитания студентов вуза, и, прежде всего, педагогов учреждений высшего образования, оказываются недостаточно эффективными, не всегда способствуют формированию у студентов четких жизненных ориентиров физической культуры и готовности к дальнейшему физическому саморазвитию [2]. При этом резко снизилось воспитательное значение высшего образования и всей системы массовой оздоровительной деятельности как важнейших

факторов воспитания молодежи на современном этапе [10].

Поэтому встает необходимость поиска действенных средств целенаправленного, постепенного и систематического овладения студентами вуза физической культурой высокого уровня, которые помогут им адаптироваться и успешно функционировать в современном социуме. В данном контексте следует обратить внимание на возможности системы внеаудиторной деятельности, обладающей значительным потенциалом развития и обучения личности, посредством удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей студентов.

Материалы и методы. Исследование базируется на фундаментальных научных работах по проблеме формирования физической культуры студентов, раскрывающих научно-теоретические и практические аспекты реализации системного, деятельностного, аксиологического и других подходов к ее решению. Основными материалами исследования послужили публикации в периодических научных изданиях, а также различные виды информационно-методического обеспечения (методические рекомендации, учебные пособия, библиотечные фонды и др.), посвященного описанию общих и частных задач формирования физической культуры студентов. Изучение данных материалов осуществлялось преимущественно теоретическими методами, которыми явились анализ синтез, аналогия обобщение, моделирование.

Результаты. Эффективность внеаудиторной деятельности студентов по формированию физической культуры сопряжена с достаточностью и адекватностью информационно-методического обеспечения педагогической деятельности, под которым понимается оснащенность соответствующими научно-педагогическими, учебно-методическими, информационно-справочными и другими материалами [6].

Понятие информационно-методического обеспечения традиционно в большинстве случаев соотносится с процессом обучения, где оно представлено в виде значительного массива учебной и учебно-методической литературы, входящего в состав учебно-методических комплектов [1]. Внеаудиторная деятельность в этом смысле изначально лишена такого обилия информационно-методического обеспечения в связи с формальным отсутствием необходимости его разработки. Более того, такие виды методического обеспечения, как: учебная и рабочая программы, учебник, учебное пособие, методические рекомендации, рабочая тетрадь и

т.д. не могут быть применимы в ходе процесса внеаудиторной деятельности, противореча его сущности и механизму. Поэтому, как правило, информационно-методическое обеспечение внеаудиторной деятельности представлено методическими пособиями и рекомендациями для педагогов по ее организации, разработками планов и сценариев внеаудиторных мероприятий, диагностическими методиками и др. При этом, как справедливо отмечает Л.А. Деминская, наиболее актуальными среди всех видов информационно-методического обеспечения являются методические рекомендации, материал которых должен соответствовать содержанию и задачам воспитательной работы [5].

В области внеаудиторной спортивной деятельности студентов методические разработки его более редки, поскольку данное направление образовательного процесса не является приоритетным по сравнению с, например, профессиональным или трудовым воспитанием. Необходимо подчеркнуть что, создание целостного научно-методического обеспечения внеаудиторной деятельности по проблеме формирования физической культуры студентов является крупной научной проблемой, решение которой силами отдельных сотрудников той или иной кафедры вуза достаточно проблематично.

Для высшей школы информационно-методическое обеспечение внеаудиторной деятельности студентов по формированию физической культуры отсутствует вовсе, что вызывает существенные затруднения при организации работы в данном направлении и детерминирует постановку проблемы его разработки.

В состав разработанного в ходе настоящего исследования информационно-методического обеспечения интеграции учебной и внеаудиторной спортивной деятельности студентов вошли: методическое пособие для педагогов «Модель формирования физической культуры студентов», авторская программа «Реализация педагогического потенциала внеаудиторной деятельности при формировании физической культуры студентов»; дневник саморазвития физической культуры студентов, диагностическое сопровождение.

Методическое пособие для педагогов содержит два основных раздела, включающих описание теоретико-методологических основ формирования физической культуры студентов, а также структурных компонентов разработанной ранее педагогической модели данного процесса. В первом разделе пособия представлены теоретические аспекты формирования физической

культуры студентов, раскрывающие концептуальные основы рассматриваемого процесса, что позволяет создать целостную картину целевых, содержательных, результативных и многих других характеристик формируемых личностных качеств. Описание процесса формирования физической культуры студентов предваряется материалом, посвященным результатам анализа опыта формирования физической культуры студентов, что является не только уместным, но и необходимым. Дело в том, что любая концептуальная модель воспитания, в том числе и предложенная модель формирования физической культуры студентов, реализуется в тех или иных конкретно-исторических условиях, учет которых не только важен, но и обязателен. Поэтому говоря об опыте формирования физической культуры студентов, в пособии показаны реальные противоречия, сложившиеся в практике учебной и внеаудиторной работы, а также предлагаемые руководством вузов меры по их преодолению, позволяющие увидеть общий курс и направленность планируемых позитивных преобразований в формировании физической культуры студентов. И только затем, на основе этой информации, затрагивающей ключевые аспекты реформирования образовательного процесса, осуществляется моделирование процесса формирования физической культуры студентов.

Предложенная в пособии модель может быть охарактеризована с позиций ее завершенности и целостности. Как известно, модель это достаточно абстрактное, но вместе с тем логичное представление, о том или ином предмете или явлении. Представленная в пособии модель соответствует данному признаку. Она содержит ряд ключевых компонентов по организации процесса формирования физической культуры студентов вуза. Именно эта идея прослеживается как в понятии физической культуры студентов, так и в его целях, задачах, принципах и других элементах изложенной на страницах пособия модели. При этом обращение к психологическим сторонам внеаудиторной работы не является случайным и является следствием предшествующих исследований, результатом которых явился выпуск аналогичной научной работы [9]. Исходя из этого, сформулированная в пособии цель формирования физической культуры студентов, представленная как освоение ими достижений, накопленных в процессе общественно-исторической практики: уровень здоровья, спортивного мастерства, науки, произведений искусства, связанных с физическим

воспитанием, а также материальные (технические) ценности (спортивные сооружения, инвентарь и т.д.), а также соответствующий ей ряд задач, не вызывает «когнитивный диссонанс».

Второй раздел пособия более подробно раскрывает основные компоненты модели формирования физической культуры студентов, состоящей из целевого, содержательного и результативного компонентов. Разработанная система формирования физической культуры студентов является практико-ориентированным выражением авторской концепции, в связи с чем, представленная в пособии педагогическая модель выглядит достаточно нетрадиционно. Структура представленной модели формирования физической культуры студентов вполне узнаваема и включает общеизвестные компоненты педагогической деятельности. Но их содержание весьма инновационно и не укладывается в привычные рамки сугубо педагогического моделирования, так как компоненты системы синтезированы как из учебной, так и из внеаудиторной деятельности. Именно поэтому предлагаемая модель, несмотря на свою аутентичность, построена достаточно логично, а потому может оказаться не только жизнеспособной, но и эффективной.

Ее изучение позволяет более четко и наглядно представить основные компоненты процесса формирования физической культуры студентов, увидеть взаимосвязи между его теоретическими и практическими аспектами, определить круг наиболее оптимальных форм и методов работы со студентами и способов их реализации. Здесь же дается описание критериев и показателей формирования физической культуры студентов, что позволяет точнее осуществлять диагностическую работу и определять перспективные пути формирования физической культуры студентов.

В целом, данное пособие может выступать достаточной информационно-методической основой развития физической культуры студентов, предоставляя читателю упорядоченную совокупность сведений об основных педагогических элементах данного процесса теоретического и практического характера.

Авторская программа, являющаяся следующим компонентом информационно-методического обеспечения внеаудиторной спортивной деятельности студентов, рассчитана на 72 часа, состоит из пояснительной записки (актуальность, цели и задачи курса), тематического плана, форм и методов работы, описания содержания заданий. Реализация данной

программы в рамках курсов повышения квалификации способствует целенаправленному изучению сущности и особенностей формирования физической культуры студентов, видению места и роли педагога в данном процессе, овладению методикой проведения внеаудиторных мероприятий по данному направлению воспитательной работы [8].

Целью данной программы явилось ознакомление педагогов вуз с особенностями воспитательной работы в аспекте формирования физической культуры студентов, а также рациональными и современными способами ее организации.

В связи с этим основными задачами учебного курса были определены:

- актуализация проблемы формирования физической культуры студентов;
- изучение методических основ формирования физической культуры студентов;
- приобретение умений и навыков практической работы со студентами в области формирования физической культуры студентов.

Были определены 5 основных направлений дополнительной подготовки педагогов вуз к формированию физической культуры студентов:

- участие в конференциях, семинарах, знакомство с опытом воспитательной работы других учебных заведений;
- самостоятельная подготовка к проведению внеаудиторной работы по формированию физической культуры студентов;
- непрерывная профессиональная курсовая подготовка;
- изучение дополнительной научно-педагогической литературы по вопросам формирования физической культуры студентов.

В ходе апробации данной программы проходила диагностика, и осуществлялось отслеживание динамики изменения уровня готовности педагогов к осуществлению процесса формирования физической культуры студентов в ходе внеаудиторной деятельности. Уровень теоретической и методической готовности педагогов к осуществлению процесса формирования физической культуры студентов оценивался по трехбалльной системе оценок: «5» – высокий, «4» – средний, «3» – низкий. Диагностика, проведенная на начальном этапе апробации программы, выявила достаточно низкий уровень готовности большинства

педагогов к осуществлению процесса формирования физической культуры студентов ходе внеаудиторной деятельности (43%), при этом на заключительном этапе исследования этот показатель существенно снизился (21%).

Разработанный в качестве элемента информационно-методического обеспечения дневник саморазвития физической культуры может выступать не только важным средством самоконтроля результатов процесса формирования физической культуры студентов, но и дополнительным средством их мотивации [3]. В данном документе, структура которого традиционна для любых дневников, отражаются вся проделанная студентами работа в области формирования физической культуры студентов и ее рефлексия, а также обозначены дальнейшие планы в области физического воспитания, которыми являются как отдельные поступки, мероприятия, так и целостные проекты.

Диагностическое сопровождение отражает разработанные в вышеизложенной педагогической модели критерии и показатели сформированности физической культуры студентов, а также характеристику уровней развития данного качества и способов его контроля.

Заключение. В целом, авторские разработки, такие как: методическое пособие, программа учебного курса, диагностические методики и дневник саморазвития физической культуры в полной мере могут явиться достаточной методической базой для организации и проведения систематической работы в области внеаудиторной деятельности, направленной на формирование физической культуры студентов вуза. Научная новизна этих разработок обеспечивается внедрением авторских психолого-педагогических идей интеграции учебной и внеаудиторной деятельности, принципиально новых для процесса формирования физической культуры студентов. Практическая реализация вышеобозначенных элементов научно-методического обеспечения в образовательной практике Казанского (Приволжского) федерального университета явилась важной предпосылкой модернизации процесса формирования физической культуры, позволяющего постепенно переводить его целевые и результативные характеристики из области педагогического контроля в сферу самообразования студентов.

Литература:

1. Бабешко В.Н., Нежурина М.И. Информационно-методическое, организационно-административное и технологическое обеспечение процесса открытого и дистанционного обучения / В.Н. Бабешко, М.И. Нежурина // Университетское управление: практика и анализ. - 2000. - № 1. - С. 43-46.
2. Гонтарь О.П. Развитие физической культуры личности студента / О.П. Гонтарь // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2007. - Т. 17. - № 43-2. - С. 81-85.
3. Гречко А.С., Симон А.А. Содержание и методика самостоятельной работы студентов по дисциплине физическая культура в модульной системе обучения / А.С. Гречко, А.А. Симон // Омский научный вестник. - 2008. - № 1(63). - С. 109-114.
4. Груздев А.Н. Существующие подходы к организации физической подготовки в высшей школе / А.Н. Груздев // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. - 2017. - № 1(63). - С. 142-147.
5. Деминская Л.А. Учебно-методическое обеспечение профессионально-педагогической подготовки будущих учителей физического воспитания на основе аксиологии / Л.А. Деминская // Мир науки, культуры, образования. - 2013. - № 6(43). - С. 251-254.
6. Клестова О.А. Модель управления методической работой в вузе отрасли физической культуры / О.А. Клестова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. - 2014. - Т. 6. - № 3. - С. 19-28.
7. Назаров В.Н., Шакиров А.А. Актуальность физического воспитания студентов высшей школы / В.Н. Назаров, А.А. Шакиров // NovaUm.Ru. - 2019. - № 17. - С. 368-370.
8. Смирнов И.Н., Уранбилгээ Ч.Ч. Исследование профессиональной подготовки учителей физической культуры к организации спортивных мероприятий / И.Н. Смирнов, Ч.Ч. Уранбилгээ // Теория и методика физической культуры. - 2020. - № 2(60). - С. 24-30.
9. Усманова Е.А. Понятие, сущность и отличительные особенности физической культуры студентов вуза / Е.А. Усманова // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 62-3. - С. 245-248.
10. Щербаченко В.К., Афанасьев В.В. Физическое развитие студентов вуза в свободное время / В.К. Щербаченко, В.В. Афанасьев // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. - 2009. - № 11. - С. 151-153.

References:

1. Babeshko V.N., Nezhurina M.I. Information and methodological, organizational, administrative and technological support of the process of open and distance learning / V.N. Babeshko, M.I. Nezhurina // University Management: Practice and Analysis. - 2000. - № 1. - S. 43-46.
2. Gontar O.P. Physical culture development of a student's personality / O.P. Gontar // Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. - 2007. - Т. 17. - № 43-2. - S. 81-85.
3. Grechko A.S., Simon A.A. The content and methods of independent work of students in the discipline physical culture in a modular training system / A.S. Grechko, A.A. Simon // Omsk Scientific Bulletin. - 2008. - № 1(63). - S. 109-114.
4. Gruzdev A.N. Existing approaches to the organization of physical training in high school / A.N. Gruzdev // Questions of modern science and practice. University named after IN AND. Vernadsky. - 2017. - № 1(63). - S. 142-147.
5. Deminskaya L.A. Educational and methodological support of professional and pedagogical training of future physical education teachers based on axiology / L.A. Deminskaya // World of Science, Culture, Education. - 2013. - № 6(43). - S. 251-254.
6. Klestova O.A. A model for managing methodical work in a university in the field of physical culture / O.A. Klestova // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences. - 2014. - Т. 6. - № 3. - S. 19-28.
7. Nazarov V.N., Shakirov A.A. The relevance of physical education of students of higher education / V.N. Nazarov, A.A. Shakirov // NovaUm.Ru. - 2019. - № 17. - P. 368-370.
8. Smirnov I.N., Uranbilgee Ch.Ch. Research of professional training of physical culture teachers for the organization of sports events / I.N. Smirnov, Ch.Ch. Uranbilgee // Theory and methodology of physical culture. - 2020. - № 2(60). - S. 24-30.
9. Usmanova E.A. Concept, essence and distinctive features of physical culture of university students / E.A. Usmanova // Problems of modern pedagogical education. - 2019. - № 62-3. - S. 245-248.
10. Shcherbachenko V.K., Afanasyev V.V. Physical development of university students in free time / V.K. Shcherbachenko, V.V. Afanasyev // Pedagogy, psychology and medico-biological problems of physical education and sport. - 2009. - № 11. - S. 151-153.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Усманова Елена Александровна (г. Казань, Россия), старший преподаватель общеуниверситетской кафедры физического воспитания и спорта, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: golovina72@mail.ru

УДК 378.145

Реализация элективного курса «Физическая культура и спорт» в формате дистанционного обучения

The realisation of the elective course “Physical education and sport” in the form of distance learning

Яковенко Д.В., Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, ydv2004@rambler.ru

Чистякова Е.Г., Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Chislegen@yandex.ru

Yakovenko D., the Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, ydv2004@rambler.ru

Chistyakova E., the Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Chislegen@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.017

Ключевые слова: физическая культура и спорт, элективный курс, организация дистанционного обучения.

Keywords: physical education and sport, elective course, organisation of distance learning.

Аннотация. Целью данного исследования явилось изучение проблем в связи с организацией образовательного процесса по дисциплине «Физическая культура и спорт» в формате дистанционного обучения. Для этого было проведено исследование среди 200 студентов первого и второго курса Новгородского государственного университета. В результате проведенного исследования были определены положительные и отрицательные стороны дистанционной формы обучения. Определено, что данный формат обучения позволяет дополнить практические навыки более глубокими теоретическими знаниями, но при этом приводит к снижению двигательной активности и успеваемости обучающихся. Цели и задачи реализации элективного курса «Физическая культура и спорт» в формате дистанционного обучения не могут быть достигнуты в полной мере. В данном случае оказание образовательной услуги не соответствует требованиям ФГОС ВО.

Abstract. The objective of this research is the studying of the issues due to the organisation of educational process in the discipline of physical education in the form of distance learning. This was done by researching among 200 second- and third- year students of The Yaroslav-the-Wise Novgorod State University. As the result, were revealed some positive and negative sides of the distance form of education. It was determined that this educational form allows to supplement practical skills with deeper theoretical knowledge but leads to a decrease in physical activity and academic performance of students. The goals and objectives of the realisation of elective course “Physical education and sport” cannot be fully achieved in the form of distance learning. In this case the provision of educational service does not meet the requirements of the CEF.

Введение. На современном этапе в Российской Федерации в системе высшего образования происходит активное внедрение дистанционной формы образования. Приказ Минобрнауки от 3 апреля 2020 года № 547 определил особенности приема на обучение по образовательным программам высшего образования на 2020/21 учебный год в условиях объявленной ВОЗ пандемии [8]. Дистанционное обучение стало основной формой взаимодействия и контактной работы с обучающимися практически по всем учебным дисциплинам (модулям) подготовки.

Новая форма обучения не везде и не у всех положительно принимается. Причин для этого несколько: у части обучающихся наблюдается низкая компьютерная грамотность, отсутствие интернета или связи во многих населенных пунктах, наличие материальных проблем (невозможность приобрести компьютер); преподаватели испытывают трудности в освоении новых подходов, средств и методов обучения, характерных для дистанционной формы обучения, что как правило объясняется отсутствием желания личного самосовершенствования и инертностью мышления.

Кроме отрицательных моментов в системе дистанционного обучения существуют и положительные:

- доступ к информации в любое время, получение высшего образования для работающих граждан, а также проживающих в отдаленных уголках нашей страны и желающих получить образование по выбранной программе;

- возможность получения образования для людей с ограниченными возможностями здоровья;

- перевод обучающихся, добровольно изъявивших желание осваивать образовательную программу дистанционно, на обучение по индивидуальному учебному плану;

- стимулирование самостоятельной деятельности обучающихся с учетом их индивидуальных возможностей;

- возможность получения второго и третьего высшего образования, получение образования за рубежом [5;6].

Следует отметить, что преподавание ряда дисциплин в дистанционном режиме сопровождается различного рода трудностями. К ним относится и дисциплина «Физическая культура и спорт». Многие преподаватели столкнулись с проблемой «Как преподавать физическую культуру в формате дистанционного обучения?» [3;4]. Необходимость организации обучения в данном формате наглядно продемонстрировала особенности и отличие от задач обучения по другим предметным областям. Целью ее является формирование универсальной компетенции «Способность поддерживать

должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной профессиональной и социальной деятельности», а это означает ярко выраженную практико-ориентированную направленность.

Современная рыночная экономика обуславливает потребность людей в более результативной трудовой деятельности. Факторы, определяющие конкурентоспособность специалиста, связаны не только с его профессиональной подготовленностью, но и с уровнем его здоровья, надежности и трудоспособности. Таким образом, высокие требования к качеству подготовки задаются уже в период обучения студентов в вузе. Физическая подготовленность складывается из последовательного перехода от выполнения обязательных видов двигательной деятельности к непосредственному самосовершенствованию обучающихся. Достигнуть этого возможно только путем реализации разнообразных форм и средств физической культуры, организованных в виде различных физкультурно-спортивных направлений (элективные курсы) [1;9;10].

В Новгородском государственном университете реализация элективного курса «Физическая культура и спорт» основана на осознанном выборе студентами тех видов двигательной активности, которые учитывают интересы, состояние здоровья и их индивидуальные возможности. Перечень направлений определен вузом самостоятельно, с учётом материально-технической базы и кадрового потенциала вуза, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Виды элективных курсов, реализуемых в Новгородском государственном университете

Спортивные игры	Фитнес	Атлетическая гимнастика	ФК для лиц с ОВЗ
Волейбол Баскетбол	Степ-аэробика	Кросслифтинг	Универсальная йога
Бадминтон футбол	Фитбол-аэробика	Силовая подготовка	Стретчинг
Игры микс	Функциональная	Силовой фитнес	Спец. мед группа
Настольный теннис	подготовка	Кроссфит	

Как видно из таблицы 1, перечень элективных курсов достаточно широк, что в свою очередь несколько осложняет разработку такого количества дистанционных курсов и организацию обучения. Реализация программы элективных курсов по физической культуре (по выбору) рассматривается, в первую очередь, как практические занятия, в связи с этим весьма проблематично представить данную дисциплину в соответствии с требованиями по контенту онлайн-курсов (наличие тем/разделов, лекций, презентаций к лекциям, практических заданий, методических указаний к СРС, контрольные опросы, тестирование).

Целью данного исследования явилось изучение проблем в связи с организацией образовательного процесса по дисциплине «Физическая культура и спорт» в формате дистанционного обучения.

Организация и методы исследования. Исследование проводилось в октябре – декабре 2020 года на базе Новгородского Государственного Университета имени Ярослава Мудрого. При проведении исследования была соблюдена анонимность. В исследовании приняли участие студенты первого и второго курса в количестве 200 человек.

На первом этапе мы провели опрос студентов с целью определения причин выбора студентами секционных занятий по различным видам двигательной активности (выбору элективных курсов).

Для ответов были предложены следующие варианты:

- спортивная база находится рядом с местом проживания;
- ранее занимался данным видом спорта;
- удобно составлено расписание занятий;
- выбор преподавателя, ведущего данный вид спорта;
- с учетом особенностей будущей профессии;
- другое.

В результате проведенного опроса, студенты расставили в порядке приоритета ответы, отражающие причину выбора вида двигательной активности. Студенты первого курса ответили следующим образом: база проведения занятий по данному виду спорта находится рядом с местом проживания - выбрали 61 студент; ранее занимался данным видом спорта – 11 студентов; удобно составлено расписание занятий – 10 человек; выбор преподавателя важен для 11 участников опроса, с учетом особенностей будущей профессии – 7 студентов. Как видно, студенты первого курса наибольшую значимость придают близости спортивной базы к их месту проживания.

Варианты ответов на тот же вопрос студентов второго курса выглядят уже несколько иначе. Студенты начинают осознавать значение вида

двигательной активности для будущей трудовой деятельности, а именно вариант ответа «с учетом особенностей будущей профессии» выбрали 24 человека. Близость спортивной базы важна для 40 студентов, «наличие опыта занятий данным видом спорта» выбрали 11 респондентов, «удобное расписание занятий» – 13 человек, выбор преподавателя, ведущего данный вид спорта важен для 12 участников опроса.

На втором этапе исследования для студентов была разработана анкета, направленная на выявление проблем, с которыми они сталкиваются в процессе реализации дистанционного обучения по дисциплине «Физическая культура и спорт». Для ответов были представлены следующие вопросы, см. таблицу 2:

Ответы на второй вопрос анкеты представлены на втором рисунке.

Отвечая на третий вопрос анкетирования, студенты определили следующие положительные моменты:

- самостоятельность принятия решения в выборе места и времени (если занятия проходят не в онлайн-формате обучения) – 15 студентов, что составляет 7% от общего числа опрошенных;
- отсутствие предвзятости оценивания – 13 респондентов (6%);

Отрицательными сторонами были выбраны следующие варианты: отсутствовал показ правильного выполнения упражнения – 20 студентов (10%); отсутствовало прямое общение с преподавателем – 42 исследуемых (21%); полное отсутствие физической нагрузки – 110 студентов (55%).

Таблица 2. – Вопросы, задаваемые студентам

№	Вопрос	Ответ /Вариант ответа
1	Имеете ли Вы возможность обучения в дистанционном формате?	а. имеется возможность б. нет возможности
2	Имеете ли Вы возможность поддерживать уровень физической подготовленности в «домашних» условиях?	а. да б. нет в. частично
3	Какие положительные и отрицательные стороны Вы увидели при прохождении дистанционного обучения на платформе Moodle?	перечислить
4	Какой формат обучения был бы для Вас более приемлемым?	а. дистанционное обучение б.практические занятия при непосредственном руководстве преподавателя в. синхронные формы взаимодействия
5	Удовлетворены ли Вы качеством обучения в рамках дистанционного формата?	а. удовлетворен полностью б. удовлетворен частично в. не удовлетворён полностью

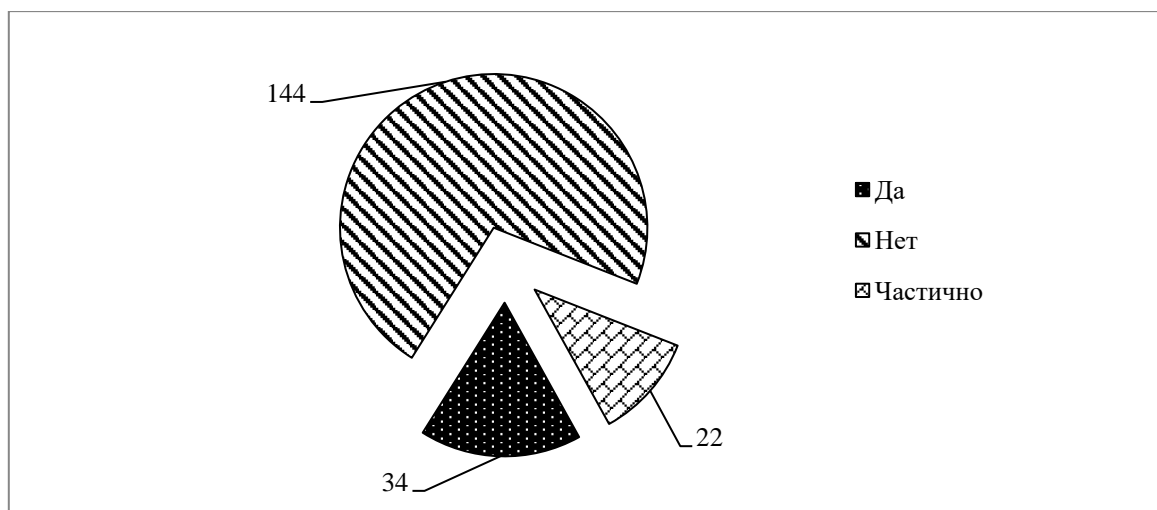


Рисунок 2. – Возможность поддерживать уровень физической подготовленности в «домашних» условиях

Таким образом, большинство студентов вуза определили физическую нагрузку как определяющий фактор при проведении занятий по физической культуре.

Выбирая наиболее приемлемый формат обучения, студенты ответили следующим образом: полностью устраивает форма дистанционного обучения – 17%; практические занятия при непосредственном руководстве преподавателя предпочтительны для 55% опрошенных; синхронные формы взаимодействия выбрали 28% респондентов.

Отвечая на пятый вопрос, были получены следующие данные: удовлетворен полностью – определили для себя 31 участник опроса, что составило 15,5%; удовлетворен частично – 119 респондентов (59,5%); не удовлетворён полностью – выбрали 50 респондентов (25%), см. рисунок 3.

Сравнительный анализ успеваемости студентов в режиме офлайн и онлайн представлен в таблице 3.

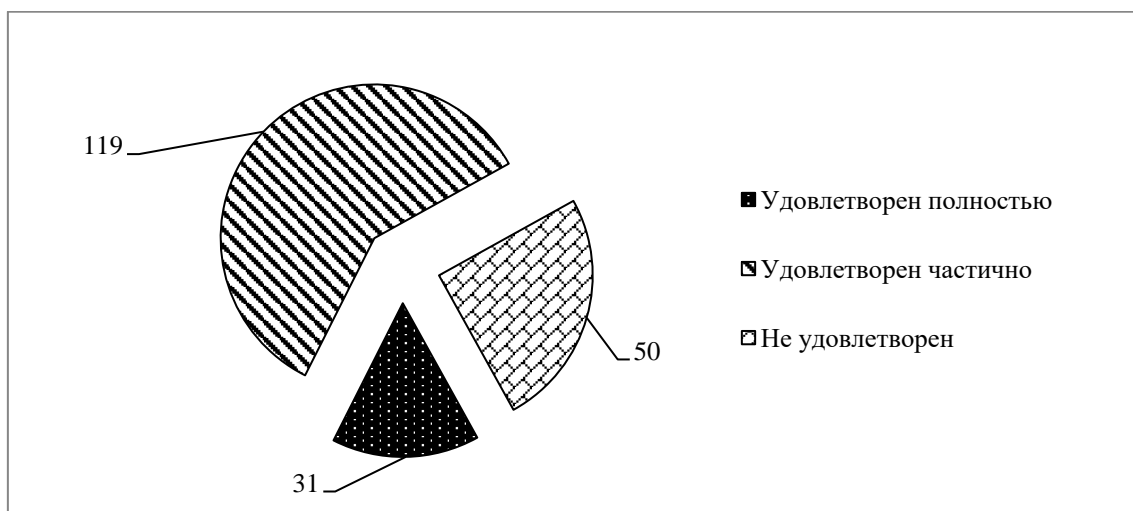


Рисунок 3. – Удовлетворенность качеством обучения в рамках дистанционного формата

Таблица 3. – Успеваемость студентов до и после введения дистанционно обучения

Период обучения	Аттестованные студенты	Не аттестованные студенты
2018–2019 учебный год (очное обучение)	90%	10%
2019–2020 учебный год (дистанционное обучение)	77%	23%

Таким образом, мы наблюдаем снижение успеваемости при реализации обучения в дистанционном формате.

Заключение. Формирование универсальной компетенции «Способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной профессиональной и социальной деятельности» имеет направленность на удовлетворение потребностей обучающихся в выборе доступных и эффективных форм двигательной активности с учетом их интересов, показателей физического здоровья и уровня физической подготовленности [2;7].

Дистанционная форма обучения по дисциплине «Физическая культура и спорт»

позволяет использовать в большем объеме теоретический материал, процесс обучения сделать более интересным, расширить кругозор обучающихся, т.е. дополнить практические навыки теоретическими знаниями. Однако в данном формате обучения цели и задачи реализации дисциплины не могут быть достигнуты в полной мере. Отсутствие контактной работы, снижение двигательной активности и успеваемости обучающихся ведут к оказанию образовательной услуги, не соответствующей требованиям ФГОС ВО, а в конечном итоге, дискредитации дисциплины «Физическая культура и спорт».

Литература:

1. Агеев А.В., Ефимов-Комаров В.Ю. Компетентностная направленность реализации двух дисциплин по физической культуре и спорту в рамках новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования / А.В. Агеев, В.Ю. Ефимов-Комаров, Л.Б. Ефимова-Комарова, М.В. Пучкова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 2(144). – С. 9–14.

2. Агеев А.В., Ефимов-Комаров В.Ю. О соотношении требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования поколения 3++ к дисциплине «Физическая культура» действительного порядка ее реализации на современном этапе / А.В. Агеев, В.Ю. Ефимов-Комаров, Л.Б. Ефимова-Комарова, М.В. Пучкова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 1(179). – С. 3–9.

3. Алексеев М.В., Феофанов В.В. Дистанционное обучение по дисциплине «Элективный курс по физической культуре и спорту» / М.В. Алексеев, В.В. Феофанов, Р.Г. Тихонов, А.А. Ивачев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 6(184). – С. 3-7.

4. Зайцева Н.В., Кульчицкая Ю.В. Пути реализации дисциплины «Физическая культура» в период самоизоляции студентов вуза: сборник научных трудов / Н.В. Зайцева, Ю.В. Кульчицкая // Развитие науки, национальной инновационной системы и технологий / Материалы Международной научно-практической конференции 13 мая 2020г.; Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. – С. 125-129.

5. Корчевский А.М. Электронное обучение студентов вуза дисциплинам по физической культуре и спорту / А.М. Корчевский, Е.В. Токарь // Ученые

записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 4(182). – С. 220–224.

6. Лобанов Ю.Я., Шаронова А.В. Использование элементов дистанционного обучения в процессе освоения дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» / Ю.Я. Лобанов, А.В. Шаронова, О.В. Миронова, И.С. Москаленко, Ю.И. Шульгов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 12(166). – С. 144-148.

7. Пешкова Н.В. Спортивная ориентация студентов в процессе реализации спортизированного физического воспитания в вузе / Н.В. Пешкова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – Москва. – 2016. – № 4. – С. 21-24.

8. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 3 апреля 2020 г. № 547 «Об особенностях приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре на 2020/21 учебный год» [Электронный ресурс] // Гарант. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73785371/>

9. Щадилова И.С. Элективные курсы по физической культуре как основа мотивации студентов к практическим занятиям / И.С. Щадилова // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2018. – № 2. – С. 92-96.

10. Щадилова И.С., Смиронова Г.А. Комплексный подход к физическому воспитанию студентов на занятиях «Физическая культура» и «Элективные курсы» по физической культуре» / И.С. Щадилова, Г.А. Смиронова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 1(179). – С. 358-362.

References:

1. Ageevets A.V., Efimov-Komarov V.Yu. Competence orientation of the implementation of two disciplines in physical culture and sports in the framework of the new federal state educational standards of higher education / A.V. Ageevets, V.Yu. Efimov-Komarov, L.B.

Efimova-Komarova, M.V. Puchkova // Scientific Notes of the University. P.F. Lesgaft. - 2017. - № 2(144). - S. 9-14.

2. Ageevets A.V., Efimov-Komarov V.Yu. On the ratio of the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education of Generation 3 ++ to the

discipline "Physical culture" of the actual order of its implementation at the present stage / A.V. Ageevets, V.Yu. Efimov-Komarov, L.B. Efimova-Komarova, M.V. Puchkova // Scientific Notes of the University. P.F. Lesgaft. - 2020. - № 1(179). - S. 3-9.

3. Alekseev M.V., Feofanov V.V. Distance learning in the discipline "Elective course in physical culture and sports" / M.V. Alekseev, V.V. Feofanov, R.G. Tikhonov, A.A. Ivachev // Scientific notes of the P.F. Lesgaft. - 2020. - № 6(184). - S. 3-7.

4. Zaitseva N.V., Kulchitskaya Yu.V. Ways of implementing the discipline "Physical culture" during the period of self-isolation of university students: collection of scientific papers / N.V. Zaitseva, Yu.V. Kulchitskaya // Development of science, national innovation system and technologies / Materials of the International Scientific and Practical Conference on May 13, 2020; Belgorod: LLC Agency for Advanced Scientific Research (APNI), 2020. - Pp. 125-129.

5. Korchevsky A.M. Electronic teaching of university students to physical culture and sport disciplines / A.M. Korchevsky, E.V. Tokar // Scientific Notes of the P.F. Lesgaft. - 2020. - № 4(182). - S. 220-224.

6. Lobanov Yu.Ya., Sharonova A.V. The use of distance learning elements in the process of mastering the discipline "Elective courses in physical culture and sports" / Yu.Ya. Lobanov, A.V. Sharonova, O. V. Mironova, I.S.

Moskalenko, Yu.I. Shulgov // Scientific Notes of the P.F. Lesgaft. - 2018. - № 12(166). - S. 144-148.

7. Peshkova N.V. Sports orientation of students in the process of implementation of sports-oriented physical education at the university / N.V. Peshkova // Physical culture: upbringing, education, training. - Moscow. - 2016. - № 4. - P. 21-24.

8. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of April 3, 2020 No. 547 "On the specifics of admission to study in educational programs of higher education - bachelor's programs, specialist programs, master's programs, programs for the training of scientific and pedagogical personnel in graduate school for 2020/21 academic year "[Electronic resource] // Garant. - Access mode: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73785371/>

9. Shchadilova I.S. Elective courses in physical culture as the basis of students' motivation for practical training / I.S. Shchadilova // Bulletin of the Tula State University. Physical education. Sport. - 2018. - № 2. - P. 92-96.

10. Shchadilova I.S., Smironova G.A. An integrated approach to physical education of students in the classroom "Physical culture" and "Elective courses" in physical culture // I.S. Shchadilova, G.A. Smironova // Scientific Notes of the P.F. Lesgaft. - 2020. - № 1(179). - S. 358-362.

13.00.08 –Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Яковенко Дмитрий Владимирович (г. Великий Новгород, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, e-mail: ydv2004@rambler.ru

Чистякова Елена Геннадиевна (г. Великий Новгород, Россия), кандидат педагогических наук, и.о. кафедры физическая культура, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, e-mail: Chislegen@yandex.ru



Профессиональное образование

УДК 377

Проектирование образовательной среды подготовки кадров для нефтегазовой отрасли: ориентир на качество

Designing an educational environment for personnel training for the oil and gas industry: quality benchmark

Волохин Е.А., УЧ ПОО «Нефтяной техникум», *evgeniivolokhin@mail.ru*

Юсупов В.З., АНО ВО "Московский гуманитарный университет", *uvz2017@yandex.ru*

Мухаметзянова Ф.Г., «Казанский (Приволжский) федеральный университет», *florans955@mail.ru*

Volokhin E., *Petroleum College, evgeniivolokhin@mail.ru*

Yusupov V., *Moscow University for the Humanities, uvz2017@yandex.ru*

Mukhametzyanova F., *Kazan Federal University, florans955@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.018

Ключевые слова: образовательная среда, проектирование, качество образования, таксономия Блума, ценности, цифровые двойники, непрерывное образование.

Keywords: *educational environment, design, quality of education, Bloom's taxonomy, values, digital twins, lifelong learning.*

Аннотация. В настоящее время актуальным является проектирование образовательной среды таким образом, чтобы она была ориентирована на студента как субъекта образовательного процесса, что, несомненно, отражается на повышении качества образования. Авторами рассмотрен один из аспектов подготовки кадров в системе профессионального образования нефтегазовой отрасли – проектирование специальной образовательной среды. Раскрыты технологии формирования рабочих программ, контрольно – оценочных средств и учебных занятий. Представлен опыт наставничества в Ижевском нефтяном техникуме с применением тренажеров (цифровых близнецов), авторских учебников, адаптированного фонда оценочных средств. Ориентация на субъектность включала исследование ценностей студентов по методике Ш. Шварца и использование таксономии Б. Блума при разработке фонда оценочных инструментов. В статье приводятся примеры корреляции таксономии Блума со структурой содержания рабочей программы: матрица построена по темам, дидактическим единицам, кластерам в соответствии с 6 уровнями усвоения – результатами обучения. Результаты проекта свидетельствуют о совершенствовании качества образования в связи с изменением условий образовательной среды. Статья будет полезна преподавателям, администраторам образовательных организаций с целью диагностики и повышения качества образовательных услуг.

Abstract. *Currently, it is relevant to design the educational environment in such a way that it is focused on the student as a subject of the educational process, which undoubtedly affects the improvement of the quality of education. The authors considered one of the aspects of personnel training in the vocational education system of the oil and gas industry - the design of a special educational environment. The technologies for the formation of work programs, control and evaluation tools and training sessions are disclosed. The experience of mentoring at the Izhevsk Oil Technical School using simulators (digital twins), author's textbooks, and an adapted fund of assessment tools is presented. Orientation to subjectivity included the study of students' values according to the method of S. Schwartz and the use of B. Bloom's taxonomy in the development of the collection of assessment tools. The article provides examples of the correlation of Bloom's taxonomy with the structure of the content of the work program: the matrix is built according to topics, didactic units, clusters in accordance with 6 levels of assimilation - learning outcomes. The results of the project testify to the improvement of the quality of education in connection with the changing conditions of the educational environment. The*

article will be useful for teachers, administrators of educational organizations in order to diagnose and improve the quality of educational services.

Введение. В современный учебный процесс включены: само образовательное учреждение и все его образовательные ресурсы, в том числе, педагоги, обучающиеся и формируемая ими совместно с определенной целью образовательная среда. Качество образовательной среды отражается в положительной динамике результатов деятельности выпускников. Управление качеством образовательной среды зависит от эффективных средств объективного контроля учебных достижений обучаемых как субъектов освоения образовательной среды [1].

Базисом такой среды в нашем исследовании выступает ряд образовательных организаций Удмуртии (г. Ижевск): Ресурсный центр подготовки кадров для нефтяной и газовой промышленности и Нефтяной техникум. Особое внимание уделено повышению мотивации обучающихся и оценке динамики результатов обучения через педагогическую рефлексию. Преподавателю как фасилитатору необходимо установить связь между существующими знаниями студента и новыми (для студента) академическими задачами. Качество образовательной среды зависит от организационных возможностей включения в учебный процесс всех заинтересованных лиц – самих студентов, общества, работодателей, родителей – то есть тех, кто оказывает наибольшее влияние на формирование ценностей и поведения обучающихся, дает образцы для подражания.) [2].

Преподавателю важно понимать, что в соответствии с динамическими принципами построения модели логических уровней (Р.Б. Дилтс) и на основе своих убеждений, ценностей, способностей, студент создает действия, определяет свое поведение и взаимодействует с окружающей средой, в которой он выполняет эти действия [3]. Согласно теориям Ш. Шварца и М. Рокича люди выражают свои ценности посредством поведения, при этом, во-первых, они пытаются достичь важных для них целей, или, во-вторых, подтвердить основные ценности в структуре идентичности личности [4;5]. Ценности — это широкие мотивационные конструкции, выражающие то, что важно для людей, при этом формирование убеждений и ценностей связано с представлением образа человека о самом себе, о собственном «Я», с Я-концепцией (по Р. Бернсу) [6;7]. Для студента ценностями и целями жизнедеятельности являются: повышение образовательного уровня, желание научиться чему-то конкретному и мотивы расширения круга

общения [8]. При выборе карьеры обучающийся выбирает направление, которое наилучшим образом соответствует его личным ценностям [9]. По мнению Т.Д. Ли, на формирование мотивации обучения у студента влияют: перспективы трудоустройства; качество преподавания; опыт сотрудников; содержание учебных курсов; родители; референтные лица; ценностные ориентации [10]. При этом, изучение и развитие ценностных ориентаций необходимо осуществлять с учетом развития личности студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности [11].

Целью статьи является изучение возможностей проектирования образовательной среды с использованием механизмов изучения и развития ценностей студентов по методике Ш. Шварца и описания особенностей планирования учебных занятий, составления рабочих программ и контрольно-оценочных средств на основе образовательных целей по таксономии Б. Блума (в когнитивной области). В качестве примера рассматривается образовательная среда, создаваемая для подготовки кадров для нефтяной и газовой промышленности.

Материалы и методы исследования. Методами исследования стали: на теоретическом уровне: теории ценностных ориентаций (Д. Брэнсфорд, М. Ракбен, Л. Варламова, М. Рокич, Р. Дилтс, Ш. Шварц, Р. Бернст, Т. Шуллер, Д. Ватсон, Т. Робинсон Б. Круглов и др.) и теории планирования образовательных целей по таксономии Блума (Б. Блум, Д. Моуст, Б. Айсмонгас, Л. Илюшин и др.); на эмпирическом уровне: диагностика ценностных ориентаций обучающихся по методике Ш. Шварца, организация образовательного процесса студентов по таксономии Б. Блума [12], с применением технологии цифровых двойников и внедрения системы наставничества.

На первом этапе проводился анализ ценностей студентов, обучающихся по модели непрерывного образования по методике Б.С. Круглова и М. Рокича [13]. Исследование базируется на методике Ш. Шварца о совокупности ценностей, которые представляют собой мотивационный континуум, состоящий из 19 ценностей [14].

Опрос и подсчет результатов проводился в группах студентов Топливо-энергетического колледжа по квалификации квалифицированных рабочих (служащих) и у тех же групп, которые параллельно обучались в Нефтяном техникуме по квалификации специалистов среднего звена по

индивидуальным учебным планам, сетевым формам реализации образовательных программ в сокращенные сроки в три этапа: первый опрос проводился в 2017 году при поступлении в два учебных заведения; второй опрос в 2020 году, после окончания колледжа, когда студенты получили рабочую профессию, но продолжали обучаться в техникуме; третий опрос проводился в 2021 году, по окончании техникума и дуальном выборе - либо работать, либо поступить в университет на сокращенные сроки обучения. Все три этапа опроса проводились у обучающихся (в среднем количестве 100 человек) по модели многоуровневого непрерывного образования подготовки кадров для нефтяной и газовой промышленности Удмуртии. Первый опросник включал 57 ценностей, и шкалу ответов от 7 до -1

баллов. Второй опросник имел 40 описаний человека, которые характеризовали 19 типов ценностей и шкалу ответов от 4 до -1 баллов. Далее результаты обрабатывались в соответствии с ключом обработки результатов по методике Ш. Шварца, которые описаны в результатах исследования.

На втором эксперименте были обобщены цели обучения по специальности «Разработки и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений» по таксономии Блума, определены основные глаголы когнитивной области.

Результаты.

В таблице 1 показан пример формулировки целей занятий по таксономии Блума.

Таблица 1. – Уровни, формулировки целей, глаголы в соответствии с таксономией Блума когнитивной области

Уровни	Действия	Глаголы
Знание	Запомнить (воспроизвести по памяти)	Перечислить, узнать, назвать, цитировать
Понимание	Понять (осознать значение)	Пересказать, выделить главное, привести примеры
Применение	Применить (использовать в новой ситуации)	Применить, решить
Анализ	Проанализировать (вычленив составляющие части, выполнить умозаключения и провести свидетельства в поддержку обобщений)	Разбить на части, классифицировать
Синтез	Создать (создать нечто новое, модифицировать, предложить альтернативу, постройте структуру, модель из различных элементов, соединенных в единое целое)	Создать, спланировать, модифицировать
Оценка	Оценить (Обосновать свою точку зрения)	Оценить, обосновать, предсказать

При планировании учебных целей каждый преподаватель должен ответить на следующие вопросы: по первому вопросу к содержанию рабочей программы – «Чему я буду учить?», сформулировать цель занятия, по второму вопросу, имеющему отношение к мотивациям студентов – «Почему студенты захотят этому учиться?», по третьему вопросу – «Как я пойму, что студенты научились?», при ответе на который необходима проверка результата занятия с целью определения чему студенты научились, по последнему вопросу: «Как я буду организовывать их образовательную деятельность?», «Каким образом я буду их учить, чтобы они достигли цели?» (Б. Блум) [12]. При постановке вопросов касающихся результатов обучения вначале вопроса ставится временной промежуток (к концу занятия, семестра, учебного года), далее записывается объект познания - студенты, в конце пишется слово «смогут» с сочетанием глагола совершенной формы «что сделать?» [12]. Последовательность проведения занятия была

следующей: опрос, объявление темы, постановка необходимости изучения или постановка проблемы, цель изучения, обратная связь (вопрос может кто-то уже это знает, умеет?), описание организации занятия, учебный процесс, демонстрация студентами чему они научились, подведение итогов.

В настоящее время разрабатывается новое поколение ФГОС СПО, который включает в проведение Государственной итоговой аттестации сдачу демонстрационного экзамена, поэтому были проанализированы паспорт комплекта оценочной документации для проведения демонстрационного экзамена по компетенции R99 «Добыча нефти и газа» по стандарту WorldSkills и требования ФГОС СПО по специальности 21.02.01 «Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых» по профессиональным модулям. Было определено соответствие знаний и умений двух стандартов, например, по междисциплинарному курсу «Эксплуатация нефтяных и газовых месторождений», профессионального модуля

«Проведение технологических процессов разработки и эксплуатации нефтяных и газовых месторождений». При формировании программы профессионального модуля и контрольно-оценочных средств были учтены требования к знаниям, умениям как ФГОС СПО, так стандарта компетенции WorldSkills. Сначала было проведено соотнесение таксономии Блума со структурой содержания рабочей программы и построена матрица по темам и дидактическим единицам в соответствии с 6 уровнями усвоения – результатами обучения. В результате исследования описан пример конкретизации целей образования по учебным элементам темы «Способы эксплуатации нефтяных и газовых скважин», и пример построения тем профессионального модуля по 6-ти уровням Блума. Далее была проведена декомпозиция тем, базовых дидактических единиц в кластер элементов, содержащего: процедуры (совокупности трудовых действий), принципы, законы, расчеты, понятия, факты, термины, которые впоследствии разложены по 6 уровням Блума. При определении трудовых действий автор использовал профстандарт 19.007 «Специалист по добыче нефти, газа и газового конденсата». Для фонда оценочных средств (ФОС) по профессиональному модулю и междисциплинарному курсу была использована методика Л.С. Илюшина «Конструктор задач, к которой были сформированы вопросы и тесты после каждой темы в соответствии с 6-ти уровнями Блума».

Проект позволил нам определить ряд организационно-педагогических условий повышения качества образовательной среды:

1) *использование новейших стандартов и технологий профессии*. Коллективом нефтяного техникума был разработан профессиональный стандарт «Бурильщик эксплуатационного и разведочного бурения на нефть и газ» (принятый Министерством труда и социальной защиты (Приказ №272н от 22.04.2021), который позволяет качественно проводить профессиональный отбор и подготовку персонала. Для образовательной организации применение такого стандарта и ознакомление с ним студентов позволяет поставить личные и коллективные цели обучения, соответствующие требованиям работодателя. При курсовом и дипломном проектировании преподаватели в стали использовать собственные изобретения и технические решения нефтегазопромыслового оборудования, например, новую конструкцию балансирного привода установки штанговых скважинных насосов, что дало возможность студентам (на уровне синтеза по

таксономии Блума) создавать, модифицировать новую технологию;

2) *использование цифрового двойника* - виртуального аналога реального объекта, компьютерной модели, которая в своих ключевых характеристиках дублирует его и способна воспроизводить его состояния при разных условиях. В основу цифрового двойника положено математическое моделирование рассматриваемого объекта и процессов. Так, в Нефтяном техникуме и Топливо-энергетическом колледже в учебном процессе стали используются цифровые двойники - тренажеры-имитаторы капитального ремонта и проводки скважин АМТ-411,231;

3) *реализация проблемно-ориентированного обучения* при практических работах с цифровыми двойниками, основная идея которого в процессе самостоятельного поиска студентами решений поставленной задачи, формировании навыков и компетенций [15]. В соответствии с трудами Э. Дейла, студент запоминает 90% от сделанного лично в результате имитации реальной деятельности [16]. Во время практических работ в техникуме и колледже обучающиеся почти в реальных условиях, работают в команде, контролируют процессы (например, состояние положения нефтяных задвижек), выполняют профессиональные действия. При этом, нередко процедуры приводят к ошибкам, которые на основе поиска, критического мышления, отработки психомоторики студентами исправляются в безопасной среде;

4) *реализация авторского учебно-методического обеспечения*. В учебном процессе применялся учебник Е.А. Волохина (одного из авторов статьи) «Выполнение работ по исследованию скважин», что способствовало формированию у студентов знаний, востребованных на производстве. Также были подготовлены видеоуроки по выполнению технологических операций на цифровых двойниках, и переданы студентам через интернет на смартфоны, что позволило индивидуально выполнять работу с определенной скоростью в зависимости от возможностей, способностей и количества допущенных ошибок студентов при усвоении технологических операций.

В Ресурсном центре и в Нефтяном техникуме апробировалась модель наставничества непрерывного образования, в которой студенту оказывается индивидуальная помощь в мотивационно ценностной ориентации, в повышении самооценки, воспитании, формировании положительной Я-концепции и ценностей (убеждений) для развития личности,

оказывается помощь в преодолении пробелов в знаниях, умениях. Наставниками являются преподаватели, успешные студенты старших курсов, работодатели, обучающие как на нефтегазовом полигоне, так и на производстве. Наставники курируют самостоятельную работу студентов, их досуг, ведут диалог с родителями подростков.

С целью определения эффекта от модернизации образовательной среды, внедрения таксономии Блума, цифровых двойников, учебников, изобретений был проведен сравнительный анализ результатов промежуточной аттестации по

квалификационному экзамену и производственной практики по профессиональному модулю «Проведение технологических процессов разработки и эксплуатации нефтяных и газовых месторождений» у студентов 2018 года выпуска (период до модернизации образовательной среды) и 2019–2020 года выпуска (период проведения эксперимента). Анализировались 2 группы (50 человек в год).

По окончании опросов по теории С.Ш. Шварца получены следующие результаты, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Определение ценностей студентов по методике С.Ш. Шварца

Ценность	(М) среднее значение		
	2017 год	2020 год	2021 год
Самостоятельность — Мысли	4.29	4.33	4.55
Самостоятельность — Поступки	4.28	4.31	4.71
Стимуляция	3.90	4.10	4.20
Гедонизм	4.70	4.70	4.70
Достижение	4.08	4.48	4.78
Власть — Доминирование	3.20	3.25	3.40
Власть — Ресурсы	4.33	4.33	4.33
Репутация	4.01	4.38	4.56
Безопасность — Личная	3.88	4.02	4.56
Безопасность — Общественная	4.18	4.18	4.18
Традиция	3.33	3.34	3.35
Конформизм — Правила	3.12	3.89	4.54
Конформизм — Межличностный	3.96	4.01	4.16
Скромность	3.50	3.49	3.30
Универсализм — Забота о других	4.16	4.15	4.13
Универсализм — Забота о природе	3.38	3.37	3.38
Универсализм — Толерантность	4.01	4.15	4.16
Благожелательность — Забота	4.77	4.85	4.95
Благожелательность — Чувство долга	4.68	4.73	4.91

Из таблицы 2 видно, что за 4 года обучения для студентов более значимыми стали группы ценностей, которые помогают им стать квалифицированными специалистами.

В результате использования таксономии Блума и цифровых двойников получены

следующие результаты, см. таблицу 3. В 2018 году средний балл за квалификационный экзамен и практику был 3.75, а после проведения эксперимента в 2019–2020 гг. - стал 4.3–4.45, что свидетельствует об эффективности эксперимента.

Таблица 3. – Результаты промежуточной аттестации

Средний балл	2018	2019	2020
Квалификационный экзамен по профессиональным модулям	3.8	4.1	4.3
Результаты производственной практики	3.7	4.5	4.6
Итого:	3.75	4.3	4.45

Заключение. На основе периодического анализа формирования ценностей обучающихся Ресурсного центра подготовки кадров для нефтяной и газовой промышленности и Нефтяного техникума (включенных в процесс

непрерывного профессионального образования), можно продиагностировать ценности студента (убеждения), выявить проблемы и пробелы, затрудняющие профессиональное развитие. Создаваемая образовательная среда должна быть

ориентирована на студента, на повышение его вовлеченности в освоение компетенций, на максимальную передачу опыта от преподавателя, наставника и устойчивого закрепления опыта у обучающегося. Внедрение таксономии Блума позволило строить обучение от простого к сложному при акцентуации обратной связи студента с преподавателем.

Реализация проблемно-ориентированного обучения при работе с цифровыми двойниками, а также реализация наставничества позволили более прочно закрепить у студентов навыки, создали для них ситуации, требующие критического анализа и включения метакогнитивных навыков. В результате обучения, навыки, связанные с эмоциями, зрительными образами,

имитационными технологическими ситуациями отрабатывались до автоматизма, что впоследствии позволит формировать устойчивые профессиональные компетенции.

Разработка и реализация авторских учебников, результатов новейших технологических исследований и профессиональных стандартов, разработанных коллективом образовательной организации, ведут к развитию образовательной среды нефтегазовой отрасли.

Эксперименты представляют практическую значимость для педагогов профессионального образования, стремящихся к формированию ценностных ориентаций студентов с учетом профессиональных запросов работодателей.

Литература:

1. Могилев А.А., Ткачева Н.М. Применение компетентностной модели тестирования в целях повышения качества образования / А.А. Могилев, Н.М. Ткачева // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 5. - С. 1-10.
2. Bransford J.D., Brown A.L., and Cocking R.R. How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School. National Academy press. Washington, 2000. - P. 1-374.
3. Dilts R.B., Epstein T.A. Dynamic Learning. - P: MetaPublications, 1995. - P. 426.
4. Rokeach M. The nature of human values. - New York, NY: Free Press, 1973. - P. 438.
5. Schwartz S.H. Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. Revue française de sociologie. - 2006. - № 42(4). - P. 249-288.
6. Hitlin S., Values as the core of personal identity: drawing links between two theories of self. Social Psychology Quarterly. - 2003. - № 66. - P. 118-137.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания / Р. Бернс. - Изд.: Прогресс, 1986. - 422 с.
8. Schuller D.T. Watson Learning Through Life: Inquire into the Future for Lifelong Learning. - P: Niace, 2009. - P. 292.
9. Wang H.H., Chen J.D., What Do You Mean When You Think of Career? A Prototype Analysis of the Conception of Career Among Taiwanese College Students. Journal of Research in Education Sciences. - 2019. - № 2(64). - P. 39-68.

10. Robinson L.J., Dobe A.R. (2020). Understanding high school students use of choice factors and word-of-mouth information sources in university selection. Studies in Higher Education. - 2020 - № 4(45). - P. 38-49.
11. Мухаметзянова Ф.Г., Яруллина А.Ш. Феномен субъектности студента вуза как индикатора интеграции психологии и педагогики / Ф.Г. Мухаметзянова, А.Ш. Яруллина, В.П. Вафина, Г.К. Бисерова // Интеграция образования. - 2013. - № 1. - С. 47-52.
12. Bloom B.S., Hastings S.T., Madaus G.F. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. N.Y., 1971. - P. 1-923.
13. Panchenko O.L., Volov V.T., Volokhin Y.A., Mirasrarov M.P., Khisamutdinova D.R. The concept of continuing education in the context of its modernization and reform in oil training // International Journal of Higher Education. - 2020. - № 8(9). - P. 105-111.
14. Schwartz S.H. Basic individual values: Sources and consequences. In D. Sander and T. Brosch (Eds.), Handbook of value. Oxford: UK, Oxford University Press. Publisher: Oxford University Press, 2015. - P. 63-84.
15. Moust J.H.C., Bouhuijs P.A.J., Schmidt H.G. Introduction to problem-based learning, a guide for students. Groningen, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2013. - P. 1-132.
16. Dale E. Audio-Visual Methods in Teaching. Holt, Rinehart & Winston, New York: Dryden Press, 1969. - P. 1-534.

References:

1. Mogilev A.A., Tkacheva N.M. Application of a competency-based testing model to improve the quality of education / A.A. Mogilev, N.M. Tkacheva // Modern problems of science and education. - 2015. - № 5. - S. 1-10.
2. Bransford J.D., Brown A.L., and Cocking R.R. How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School. National Academy press. Washington, 2000. - P. 1-374.
3. Dilts R.B., Epstein T.A. Dynamic Learning. - P: MetaPublications, 1995. - P. 426.

4. Rokeach M. The nature of human values. - New York, NY: Free Press, 1973. - P. 438.
5. Schwartz S.H. Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. Revue française de sociologie. - 2006. - № 42(4). - P. 249-288.
6. Hitlin S., Values as the core of personal identity: drawing links between two theories of self. Social Psychology Quarterly. - 2003. - № 66. - P. 118-137.

7. Burns R. Development of self-concept and education / R. Burns. - Publ.: Progress, 1986. - 422 p.
8. Schuller D.T. Watson Learning Through Life: Inquire into the Future for Lifelong Learning. - P: Niace, 2009. - P. 292.
9. Wang H.H., Chen J.D., What Do You Mean When You Think of Career? A Prototype Analysis of the Conception of Career Among Taiwanese College Students. Journal of Research in Education Sciences. - 2019. - № 2(64). - P. 39-68.
10. Robinson L.J., Dobele A.R. (2020). Understanding high school students use of choice factors and word-of-mouth information sources in university selection. Studies in Higher Education. - 2020 - № 4(45). - P. 38-49.
11. Mukhametzyanova F.G., Yarullina A.Sh. The phenomenon of the subjectivity of a university student as an indicator of the integration of psychology and pedagogy / F.G. Mukhametzyanova, A. Sh. Yarullin, V.R. Vafina, G.K. Biserova // Integration of education. - 2013. - № 1. - P. 47-52.
12. Bloom B.S., Hastings S.T., Madaus G.F. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. N.Y., 1971. - P. 1-923.
13. Panchenko O.L., Volov V.T., Volokhin Y.A., Mirasrarov M.P., Khisamutdinova D.R. The concept of continuing education in the context of its modernization and reform in oil training // International Journal of Higher Education. - 2020. - № 8(9). - P. 105-111.
14. Schwartz S.H. Basic individual values: Sources and consequences. In D. Sander and T. Brosch (Eds.), Handbook of value. Oxford: UK, Oxford University Press. Publisher: Oxford University Press, 2015. - P. 63-84.
15. Moust J.H.C., Bouhuijs P.A.J., Schmidt H.G. Introduction to problem-based learning, a guide for students. Groningen, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2013. - P. 1-132.
16. Dale E. Audio-Visual Methods in Teaching. Holt, Rinehart & Winston, New York: Dryden Press, 1969. - P. 1-534.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Волохин Евгений Аркадьевич (г. Ижевск, Россия), заместитель директора по учебной работе, преподаватель учреждения частного профессиональной образовательной организации среднего профессионального образования «Нефтяного техникума», старший преподаватель (совместитель) ФГБОУ ВО ИжГТУ им. М.Т. Калашникова, кафедра «Тепловые двигатели и установки», АПОУ УР «Топливо-энергетический колледж» (преподаватель (совместитель)), e-mail: evgeniiivolokhin@mail.ru

Юсупов Виталий Зуфарович (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, зам. заведующего кафедрой педагогики и психологии высшей школы АНО ВО «Московский гуманитарный университет», e-mail: uvz2017@yandex.ru

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, кафедра исторического и обществоведческого образования, Институт международных отношений, «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: florans955@mail.ru



Общее образование

УДК 378

К вопросу исследования факторов социально-профессионального самоопределения обучающихся: концептуальный аспект

Factors of social-professional self-determination of students

Калимуллина О.А., Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, olca.1970@mail.ru

Зотов В.В., Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), vyzotov777@yandex.ru

Kalimullina O., Volga Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, olca.1970@mail.ru

Zotov V., Kosygin State University of Russia, vyzotov777@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.019

Ключевые слова: социально-профессиональное самоопределение, профессиональное развитие, педагогическая психология, психология образования, обучающиеся, личность, развитие.

Keywords: social-professional self-determination, professional development, educational psychology, educational psychology, high school students.

Аннотация. В статье исследуется проблема социально-профессионального самоопределения обучающихся, актуализируются препятствия и трудности в формировании данного личностного феномена. Обозначаются факторы успешного социально-профессионального самоопределения обучающихся и направления психолого-педагогической работы – личностное, межличностное, социальное (средовое). Определено, что личностные факторы профессионального самоопределения обусловлены внутренними ресурсами личности, межличностные (наличием знаний и навыков в общении со сверстниками и взаимодействием с педагогами), социальные (наличием социально-экономических условий современной профессиональной деятельности и специфики профессионально-ориентированных образовательных программ, с учетом их содержания с производством).

Отмечается необходимость учета современных профессиональных тенденций в образовательном процессе. Уровень новизны определяется комплексным подходом учета ключевых факторов процесса социально-профессионального самоопределения, где каждый элемент является неотъемлемой частью системы формирования гармоничной личности. Авторами выявлено, что учет факторов социально-профессионального самоопределения имеет особенности и специфическое применение при формировании отдельных траекторий развития личности.

Abstract. The article discusses the problem of social-professional self-determination of students. The characteristics and content of professional self-determination and development of modern schoolchildren are considered, obstacles and difficulties in the formation of this personal phenomenon are highlighted. The factors of successful social-professional self-determination of students and the directions of psychological and pedagogical work are indicated – personal, interpersonal, social (environmental). Personal factors of professional self-determination are manifested in the internal resources of the student, interpersonal – in the acquisition of professional knowledge and skills in communicating with peers and interaction with teachers, social – taking into account the social and economic conditions of modern professional activity, the development of professionally oriented curricula and the organization of communication with production. The need to take into account modern professional trends in the school educational process is noted.

Введение. Одним из ведущих направлений научных исследований выступает теоретико-методологический аспект воспитания в условиях современного образовательного процесса, в частности, формирования личности

обучающихся, развития качеств и навыков межличностного общения, становления ценностно-мотивационной сферы и профессионального самоопределения. Действительно, в рамках образовательного

процесса личность проходит достаточно длинный маршрут от появления в ее жизни учебной (лично- и социально-значимой) деятельности от другого, значимого взрослого и сверстников, до формирования у нее мировоззрения, установок к социальным, политическим и экономическим явлениям, устойчивым межличностным (деловых и интимных) взаимоотношениям с другими подростками и взрослыми до прогнозирования перспектив собственного жизненного пути. На протяжении процесса обучения формируется множество личностных и межличностных новообразований, которые трансформируют его жизнь до возраста взрослого человека. При этом отметим, что частным новообразованием и новой сферой жизнедеятельности обучающегося является его социально-профессиональное развитие [10].

Исходя из вышеизложенного, целью исследования является всестороннее рассмотрение факторов социально-профессионального самоопределения обучающихся, через рассмотрение концептуальных аспектов основных траекторий развития личности.

Методология исследования.

Профессиональное развитие обучающихся в образовательном процессе начинается с младших классов при знакомстве с различными сферами человеческой деятельности на учебных предметах, взаимодействии со взрослыми – представителями различных профессий при ориентации на профессии в условиях игровой деятельности (которая занимает одно из ведущих видов наравне с учебной). Отметим, что это предварительный этап профессионального развития, однако представления о мире профессий, знания о различных видах труда и деятельности, образ профессионала и будущей деятельности уже начинают формироваться с раннего периода. Более интенсивным этот процесс становится в условиях следующей образовательной ступени (в средней школе) при освоении предметных областей разнообразных учебных предметов, развитии взаимодействия со взрослыми, разнообразии форм внеаудиторной деятельности (кружки и секции, участие в социальных инициативах, др.). Старшая ступень общего образования обуславливает не только развитие приобретаемого опыта и расширения кругозора, но и осмысление новых ценностно-мотивационных образований, находящих свое проявление в личностном росте, способах самореализации, поиска смысла жизни, профессиональных предпочтений и интересов, социально-значимых мотивов деятельности.

Результатом личностного осознания обучающимися этих вопросов и проблем являются их профессиональные ориентации, профессиональное самосознание и социально-профессиональное самоопределение [7].

Целесообразно отметить, что данный феномен необходимо рассматривать и как процесс, и как устойчивое мотивационное состояние обучающегося. В первом значении социально-профессиональное самоопределение определяется как процесс формирования профессиональных интересов и мотивов, развития устойчивой направленности на определенную профессиональную сферу. Причем, процесс ориентирован на получение опыта определенной профессиональной деятельности, формирования умений общения с представителями конкретной профессии, выявления собственных способностей, склонностей, интересов, предпочтений в профессиональной и социальной сферах жизнедеятельности личности.

В значении устойчивого состояния и новообразования личности социально-профессиональное самоопределение возникает у подростка в виде специфического профессионального самосознания: он рассматривает себя как способного и склонного к определенному виду деятельности и как выбравшего эту деятельность исходя из собственных предпочтений или привлекательности данной профессии. Это проявление самосознания, а данное состояние и образ самого себя обуславливают у обучающегося переживание чувства готовности к определенной профессии, направленности на овладение ею, желание быть информированным в части развития в условиях трансформационных процессах, характерным всем сферам современной профессиональной деятельности, стремление формировать практический опыт деятельности.

Социально-профессиональное самоопределение обучающегося является необходимым элементом его общего жизненного самоопределения [12]. С поиском определения своего места в жизни, выбора жизненной перспективы и цели сталкивается личность при условии развития его Я-концепции. С этих позиций представляется целесообразным рассматривать проблему формирования профессиональной идентичности.

Для обучающегося профессиональное самосознание и идентичность выступает одним из вариантов жизненного самоопределения, жизненной идентичности, поскольку профессиональная сфера деятельности составляет ценностную основу всей жизни человека. Выбор

определенной профессии или профессиональной сферы трансформирует личностные свойства обучающегося и внутренне, и внешне. Внутренний аспект развития заключается в том, что личностная структура субъекта образования, его иерархия мотивов и ценностей, Я-концепция получают определенность: личность ориентирована на приобретение определенных знаний и навыков и готова к отдельным действиям и деятельности, связанными с будущей профессией. Внешне же субъект преобразует собственное поведение: он мотивирован на получение определенной информации по предметным областям в условиях образовательного процесса и во внеучебной деятельности, формирует взаимодействие или продуктивно актуализирует существующие связи, включаясь в различные виды активности, овладевая новыми знаниями и умениями (самостоятельно или с помощью других).

Необходимо также отметить и возрастную специфику такого личностного новообразования, как социально-профессиональное самоопределение. Этот возрастной период для обучающегося характеризуется противоречивым состоянием: с одной стороны, возникает потребность в собственном развитии, приобретении социального статуса, формировании определенной профессиональной идентичности и профессиональных предпочтений, с другой – личность все еще остается в прежней ситуации развития. Это период, когда субъект зависим от родителей и семьи, когда он не наделен определенными правами и у него не сформированы личностные качества, профессиональные знания, умения и навыки, необходимые для самостоятельной взрослой жизни и профессиональной деятельности.

Отметим, что социально-профессиональное самоопределение и идентичность имеют высокую значимость для становления личности обучающегося и ее жизненной и профессиональной перспективы. Однако несмотря на очевидный и в некотором смысле обязательный/неотвратимый характер всех вышеперечисленных личностных и профессиональных новообразований существуют трудности и препятствия для гармоничной реализации данного процесса [9;21].

Результаты. Прежде всего, необходимо указать на внешние и социальные препятствия профессионального самоопределения обучающихся. К таковым относятся: само трансформирующееся общество; изменение социальных ценностей и приоритетов; продолжающееся размытие рамок социального

статуса и профессионального признания. Глобализация всех сфер жизнедеятельности человека, с одной стороны, позволяет развиваться в очень узких и мало востребованных областях, с другой – в этом процессе на первый план выходит именно личностная идентичность и самостоятельный характер оценки самого себя. Школьник, молодой человек теперь меньше может быть подвержен внешнему социальному одобрению при выборе своего жизненного и профессионального пути, но качественно, позитивно и эффективно это будет только тогда, когда сам субъект будет способен независимо от других и без ориентации на других осуществлять собственный выбор, иметь внутреннюю мотивацию достижения и развития.

Не менее влиятельным в этом же блоке трудностей является постепенное исчезновение или падение популярности традиционных профессий, а также появление новых, свойственных постиндустриальному производству, еще пока не занявших определенное место в общественном сознании специальностей. Современный мир профессий предлагает обучающемуся множество сфер приложения собственных способностей и талантов. Технологическое развитие и новые потребности современной действительности формируют спрос на новые специальности, однако само профессиональное образование всех его уровней не в полной степени полноты представляет методические основы обучения новым компетенциям. Вместе с этим некоторые из новых профессий так же быстро могут исчезать или терять свою актуальность, также и возникать.

Существует и другая проблема. Даже выбрав специальность и образование по всегда востребованной профессии, субъект образовательной системы не может быть уверен, что получит самую актуальную информацию: социальные и технологические изменения постоянно вносят коррективы в необходимые компетенции и знания. Таким образом, обучающемуся школьнику необходимо приобретать навыки постоянного профессионального саморазвития и профессиональной самоориентации.

Последнее, в том числе, относится к внутренним трудностям профессионального развития и самоопределения современного обучающегося. Среди них отметим, прежде всего, становление личностного самосознания и самопонимания. В зависимости от того, насколько сам обучающийся знает себя и предпочтения, сильные и слабые личностные особенности, склонности и способности, возникает жизненная

перспектива (необязательно на много лет вперед, но хотя бы на ближайшие годы) и уверенность в себе и определенность собственной идентичности. В настоящее время многие обучающиеся (и даже выпускники) недостаточно представляют себе свою будущую жизнь и имеют разрозненные и неосмысленные представления о самом себе, при этом профессиональное самоопределение замедляется, поскольку является компонентом Я-концепции личности.

Еще одной личностной трудностью является недостаточная сформированность ценностно-мотивационной сферы для жизненного и профессионального самоопределения. В качестве ведущих мотивов у многих обучающихся старших классов и выпускников могут выступать самопрезентация, выстраивание взаимоотношений со сверстниками, получение опыта общения. С другой стороны, из-за ограниченного практического и профессионального опыта у субъекта не проявляется устойчивая заинтересованность в какой-либо социальной и трудовой сфере. Такая не профессионально-ориентированная мотивационная структура личности препятствует самоопределению: обучающиеся оказываются не готовыми к профессиональному развитию, а значит эти трудности переносятся и на последующие возрастные периоды и уровни образования личности.

Выявленные препятствия на пути социально-профессионального самоопределения обучающихся возможно преодолевать с помощью учета системы факторов и использования комплекса психолого-педагогических мероприятий, а также с опорой на личностное становление школьников.

Для достижения успешного социально-профессионального самоопределения обучающихся необходимо актуализировать внимание на системе факторов. Для обозначения этих факторов выделим в образовательном процессе аспекты, связанные с профессиональным развитием обучающегося – *личностный, межличностный и социальный (средовой)* [15].

Личностный вектор акцентирует внимание на внутренних ресурсах и механизмах личностного и профессионального становления обучающегося. При этом должны учитываться возрастные особенности данного периода, поскольку для старшего подросткового и раннего юношеского возраста характерна направленность на свой внутренний мир, самоидентификацию, познание себя, поиск смыслов и постановка целей, то необходимо данную готовность обучающегося использовать в его учебной и внеучебной

деятельности. Опора на личностно значимые мотивы и интенции как в межличностном общении, так и в педагогическом воздействии (об это речь пойдет ниже) позволит простимулировать их выраженность и приобретение доминирующего статуса в ценностно-мотивационной сфере. Более того, важна не просто ориентация на профессиональное развитие и самоопределение, но конкретизация этих мотивов и стремлений. Чем более точно обучающийся может охарактеризовать свои интересы, тем большее значение они будут иметь в системе регуляции собственной деятельности. Подросток сможет направлять свое поведение на овладение определенными знаниями и получение определенного опыта, принимать эффективные и встроенные в систему его ценностей и целей решения, наконец, выстраивать собственную жизненную перспективу и жизненный план. Последнее может им осуществляться уже в момент обучения в старших классах и окончания школы в виде приобретения знаний, связанных с будущей профессией или сферой интересов, поиска возможностей получения опыта (в том числе во внеучебной деятельности, связанной с социальной активностью) и выбора места дальнейшего обучения или профессиональной деятельности.

Межличностные факторы формирования социально-профессионального самоопределения обучающегося выражаются в воздействии на него со стороны сверстников и взрослых, выстраивании межличностных взаимоотношений с другими подростками и своих профессиональных (деловых) взаимоотношений с другими взрослыми (в первую очередь, педагогами). Самостоятельное развитие и поиск профессиональных предпочтений приобретают более устойчивые формы под влиянием других людей, в частности, сверстников, которые проявляют те же интересы. Более того, совместная деятельность увеличивает результативность общих усилий и учит школьника искать информацию у других, выстраивать с ними диалог, решать совместные проблемы. Поэтому организация секций, кружков, клубов, специальных групп по интересам, активность в социальных акциях и объединениях формирует основы не только профессионального самоопределения, но и способствует развитию межличностных, внутригрупповых, межгрупповых и социальных компетенций, востребованы современной постиндустриальной действительностью.

Отмечая значимость межличностных взаимоотношений обучающихся с педагогом,

необходимо отметить специфические особенности. Эти отношения начинаются с форм «ребенок-взрослый» и «ученик-учитель» и могут трансформироваться к завершению обучения в системе общего образования в формы «взрослый-взрослый», «(молодой) профессионал-профессионал». Педагог вводит обучающегося во взрослый мир, а также в профессиональную сферу деятельности, раскрывая особенности профессиональной сферы, сущность профессионализма. Организация многообразия форм взаимодействия между обучающимся и педагогом обуславливает формирование опыта взаимоотношений «руководитель-подчиненный», «лидер-исполнитель», «коллега-коллега» и др. При этом обучающийся наблюдает проявление профессиональных компетенций в педагогической сфере деятельности (профессиональную саморегуляцию, постановку профессиональных целей и решения профессиональных, стандартных и нестандартных, задач). Это согласуется с формированием основ развития форм современного взаимодействия с другими взрослыми, представителями современных профессий при условии создания для обучающихся эффективных форм социально и личностно значимой активности.

Социальные (или средовые) факторы социально-профессионального самоопределения обучающихся относятся к широкому окружению (социальные, экономические и политические условия) и содержанию образовательного процесса. Социальные условия становления личности обучающегося по своей сущности динамичны, поэтому целесообразно выстраивание форм преемственности профессионального развития. Прежде всего это относится непосредственно к востребованности профессионального самоопределения в условиях совмещения традиционных и современных (цифровых) профессиональных сфер. Другим аспектом является взаимосвязь профессионального самоопределения и личностного развития, жизнеобеспечения и социального статуса. Здесь может наблюдаться расхождение между «истинными» профессиональными ориентациями и «социальным заказом», социальными условиями для успешного овладения новой профессией. Отметим, что в рамках психолого-педагогической проблематики представляется актуальной подготовка учеников не к конкретной специальности, а к широкому спектру трудовых профессиональных действий, которые могут быть использованы подростком в будущем в различных

сферах постиндустриального производства. С другой стороны, система образования в ее целостности ступеней и уровней ориентирована на сближение с современными профессиональными практиками овладения профессиональными знаниями и навыками в системе общего образования. Это также находит свое выражение в ряде исследовательских работ по психолого-педагогическим проблемам личностного самоопределения обучающихся (мотивация, принятие решения, способности, одаренность) [2-5;8;19;22], межличностного и профессионального общения (компетентность педагога, социально-психологический класс) [6;11;13], формирования образовательной среды и социальных условий реализации общего образования (разработка специальных учебных программ, алгоритмов профессионального самоопределения) [1;17;18;20].

Актуальным аспектом с позиции социальных (средовых) факторов является разработка образовательных программ, методического инструментария, обеспечивающих эффективность как учебной, так и во внеучебной деятельности. Учитывая, что существующие образовательные стандарты общего образования не позволяют свободно проектировать структуру учебного предмета и конкретных занятий, целесообразно включение в содержание обучения современной проблематики цифрового общества, экономики, науки, технологий, культуры. Это будет способствовать расширению мировоззренческой картины мира и кругозора обучающихся, повышению мотивационной готовности личности к жизни в современном постиндустриальном цифровом мире и овладению современными профессиями.

Также отметим направление социальных разработок профессионального самоопределения обучающихся – производственное или организационное. При этом приоритет взаимосвязи связи между образованием и производством чаще всего принадлежит иным уровням образования, однако в практике существуют интегративные формы связи по введению элективных курсов, связанных с практикой обучающихся [14;16;23]. При этом интегрируются интересы сторон – обучающегося (получение опыта), педагога (модификация учебных программ) и производства (получение представлений о подрастающем поколении и подготовка новых рабочих мест современных социальных и технологических трендов).

Развитие и углубление концептуальных представлений, формирование научных основ и разработка теоретико-методологических

оснований получения профессиональных знаний и умений обучающимися направлено на обеспечение процесса модернизации образования и современных трансформационных процессов.

Заключение. Отметим, что рассмотренная в обобщенном концептуальном аспекте проблема социально-профессионального самоопределения обучающихся является актуальной как для современного общества и образования, так и для самих субъектов образовательного процесса (обучающихся), поскольку она выступает одной из ведущих задач встраивания учебных предметов и форм социальной активности личности в формирующееся профессиональное сознание подростка. Актуализация данной цели направлена на «профессионализацию» образовательного процесса (его аудиторных и внеаудиторных форм), формирование профессионально значимых мотивов и будущих профессиональных интересов личности.

Представленные направления психолого-педагогической деятельности в образовании, во-первых, позволяют обозначить проблематику

развития форм профессионального самоопределения в образовательной организации, во-вторых, скорректировать образовательный процесс в аспекте целей и задач личностного и профессионального самоопределения обучающихся.

Представляется целесообразной разработка теоретико-методологического контекста форм социально-профессионального самоопределения как междисциплинарного феномена, формирующегося при условии взаимосвязи ведущих научных идей педагогики, психологии и самой сферы развития профессиональных трансформаций на современном этапе на основе научно обоснованной концепции, с учетом форм социально и личностно значимой активности обучающихся. Полученные результаты исследования можно использовать для формирования ключевых стратегий развития обучающихся и дальнейшего встраивания и разработки алгоритма формирования их индивидуальной траектории обучения.

Литература:

1. Андреева Т.А. Авторская дополнительная общеобразовательная программа «Изобразительное искусство» как фактор социально-профессионального самоопределения учащихся / Т.А. Андреева // Современные тенденции организации образовательного процесса: от идеи к результату / Материалы II Международной научно-практической конференции; гл. ред. М.П. Нечаев. Чебоксары: НОЧУ ДПО «Экспертно-методический центр», 2018. - С. 10-13.
2. Арон И.С. Мотивация к профессиональному самоопределению подростков, находящихся в особой социальной ситуации развития / И.С. Арон // Психологическая наука и образование. - 2015. - Т. 7. - № 1. - С. 154-164.
3. Бадашкев М.В. Психологические аспекты личностно-профессионального самоопределения учащихся в условиях сельской школы / М.В. Бадашкев // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. - 2016. - № 2. - С. 78-87.
4. Балаева Е.А. Принятие решения как фактор успешного социально-профессионального самоопределения учащейся молодежи / Е.А. Балаева // Вопросы гуманитарных наук. - 2011. - № 6(56). - С. 220-223.
5. Брызгалова П.Г. Опыт работы по социально-профессиональному самоопределению учащихся старших классов / П.Г. Брызгалова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2015. - Т.19. - С. 56-60.
6. Гвоздева Т.В. Формирование социальной компетентности педагога как условие становления профессионального самоопределения учащихся:

- сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / Т.В. Гвоздева // Конференциум АСОУ. - 2017. - № 1. - С. 267-270.
7. Диннер И.В. Процесс и этапы профессионального самоопределения в условиях трансформации социально-трудовых отношений / И.В. Диннер // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. - 2020. - Т. 18. - № 1. - С. 77-88.
8. Дубовцева М.В., Кузьмина Ю.А. Социально-профессиональное самоопределение одаренных учащихся / М.В. Дубовцева, Ю.А. Кузьмина // Современная образовательная среда: теория и практика / Материалы IV Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 28 ноября 2018 г.). - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». - 2018. - С. 24-28.
9. Журкина А.Я., Сергушин Е.Г., Сергушина О.В. Теоретические аспекты формирования социально-профессионального самоопределения учащихся образовательных организаций / А.Я. Журкина, Е.Г. Сергушин, О.В. Сергушина // Интеграция образования. - 2016. - Т. 20. - № 1(82). - С. 29-36.
10. Зеер Э.Ф. Психологические особенности прогнозирования профессионального будущего молодежи / Э.Ф. Зеер // Актуальные проблемы психологического знания. - 2015. - № 3(36). - С. 16-26.
11. Конобеева Т.А., Кац С.В. Социально-психологический класс – новый формат профильного образования старшеклассников / Т.А. Конобеева, С.В. Кац, В.Ш. Крупник, И.В. Потапов, Л.В. Хаймович, А.А. Чекалина, Е.Г. Ушакова. - М.: Московский городской педагогический университет. - 2019. - 156 с.
12. Кудрявцева М.Г. Содержание и условия социально-профессионального самоопределения

учащихся в процессе экономико-технологической подготовки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кудрявцева Марина Геннадьевна. - Казань. - 2004. - 163 с.

13. Лупанова Н.А. Влияние социальной компетентности педагога на формирование готовности учащихся и студентов к профессиональному самоопределению в информационном поле деятельности / Н.А. Лупанова // Сибирский педагогический журнал. - 2009. - № 3. - С. 49-59.

14. Немирич Т.Н., Маланов И.А. Допрофессиональная подготовка сельских школьников / Т.Н. Немирич, И.А. Маланов // Образование и право. - 2018. - № 12. - С. 268-277.

15. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство / Р.Е. Пономарев. - М.: МАКС Пресс. - 2014. - 100 с.

16. Рудакова А.А., Зайцева А.С. Элективные курсы «Учебная практика» и «Производственная практика» как средство формирования профессиональных компетенций школьников / А.А. Рудакова, А.С. Зайцева // Педагогика и просвещение. - 2021. - № 1. - С. 1-13.

17. Спектор Г.З. Формирование творческой личности будущего учителя в процессе художественно-технологической деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Спектор Галина Захаровна. - М., 2003. - 189 с.

18. Уткина Т.В., Рыженкова Н.В. К вопросу об организации работы по профессиональному самоопределению учащихся в условиях социального

партнерства на основе образовательного кластера / Т.В. Уткина, Н.В. Рыженкова // Современные проблемы науки и образования. - 2017. - № 5. - С. 314.

19. Федорова Л.Д. Профессиональное самоопределение школьников / Л.Д. Федорова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2014. - № 3. - С. 19-23.

20. Чистякова С.Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования / С.Н. Чистякова // Школа и производство. - 2013. - № 1. - С. 9-12.

21. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Манухина С.Ю. Теория и практика психолого-педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения учащейся молодежи / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, С.Ю. Манухина. - М.: Литера, 2011. - 142 с.

22. Шилова М.И., Вебер С.А. Теория и практика наполнения сфер образовательного пространства в контексте личностного самоопределения старшеклассника / М.И. Шилова, С.А. Вебер // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. - 2012. - № 4. - С. 208-217.

23. Щуркина И.И. Организация работы по профориентации школьников и профадаптации студентов в техникуме / И.И. Щуркина // Профессиональное образование и рынок труда. - 2015. - № 1-2. - С. 37-37.

References:

1. Andreyanova T.A. Author's additional general educational program "Fine Arts" as a factor of social and professional self-determination of students / T.A. Andreyanova // Modern trends in the organization of the educational process: from idea to result / Materials of the II International Scientific and Practical Conference; ch. ed. M.P. Nechaev. Cheboksary: NOCHU DPO "Expert and Methodological Center", 2018. - pp. 10-13.

2. Aron I.S. Motivation for professional self-determination of adolescents who are in a special social situation of development / I.S. Aron // Psychological Science and Education. - 2015. - T. 7. - № 1. - S. 154-164.

3. Badashkeev M.V. Psychological aspects of personal and professional self-determination of students in the conditions of a rural school / M.V. Badashkeev // Psychology. Historical and critical reviews and modern research. - 2016. - № 2. - S. 78-87.

4. Balaeva E.A. Decision-making as a factor of successful social and professional self-determination of students / E.A. Balaeva // Questions of the Humanities. - 2011. - № 6(56). - S. 220-223.

5. Bryzgalova P.G. Experience in social and professional self-determination of senior students / P.G. Bryzgalova // Scientific-methodical electronic journal "Concept". - 2015. - T.19. - S. 56-60.

6. Gvozdeva T.V. Formation of social competence of a teacher as a condition for the formation of professional self-determination of students: a collection of scientific papers and materials of scientific and practical conferences / T.V. Gvozdev // ASOU Conference. - 2017. - № 1. - P. 267-270.

7. Dinner I.V. The process and stages of professional self-determination in the conditions of transformation of

social and labor relations / I.V. Dinner // Bulletin of Omsk University. Series: Economics. - 2020. - T. 18. - № 1. - S. 77-88.

8. Dubovtseva M.V., Kuzmina Yu.A. Socio-professional self-determination of gifted students / M.V. Dubovtseva, Yu.A. Kuzmina // Modern educational environment: theory and practice / Materials of the IV International Scientific and Practical Conference (Cheboksary, November 28, 2018). - Cheboksary: Central nervous system "Interactive plus". - 2018. - S. 24-28.

9. Zhurkina A.Ya., Sergushin E.G., Sergushina O.V. Theoretical aspects of the formation of social and professional self-determination of students of educational organizations / A.Ya. Zhurkina, E.G. Sergushin, O. V. Sergushina // Integration of education. - 2016. - T. 20. - № 1(82). - S. 29-36.

10. Zeer E.F. Psychological features of predicting the professional future of youth / E.F. Zeer // Actual problems of psychological knowledge. - 2015. - № 3(36). - S. 16-26.

11. Konobeeva T.A., Katz S.V. Socio-psychological class - a new format of specialized education for senior pupils / T.A. Konobeeva, S.V. Katz, V.Sh. Krupnik, I.V. Potapov, L.V. Khaimovich, A.A. Chekalina, E.G. Ushakov. - М.: Moscow City Pedagogical University. - 2019. - 156 p.

12. Kudryavtseva M.G. The content and conditions of social and professional self-determination of students in the process of economic and technological training: diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Kudryavtseva Marina Gennadevna. - Kazan. - 2004. - 163 p.

13. Lupanova N.A. The influence of the teacher's social competence on the formation of the readiness of pupils and students for professional self-determination in the

information field of activity. Lupanova // Siberian Pedagogical Journal. - 2009. - № 3. - S. 49-59.

14. Nemirich T.N., Malanov I.A. Pre-professional training of rural schoolchildren / T.N. Nemirich, I.A. Malanov // Education and Law. - 2018. - № 12. - P. 268-277.

15. Ponomarev R.E. Educational space / R.E. Ponomarev. - M.: MAX Press. - 2014. - 100 p.

16. Rudakova A.A., Zaitseva A.S. Elective courses "Educational practice" and "Industrial practice" as a means of forming professional competencies of schoolchildren / A.A. Rudakova, A.S. Zaitseva // Pedagogy and education. - 2021. - № 1. - P. 1-13.

17. Spector G.Z. Formation of the creative personality of the future teacher in the process of artistic and technological activity: diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Spector Galina Zakharovna. - M., 2003. - 189 p.

18. Utkina T.V., Ryzhenkova N.V. On the issue of organizing work on the professional self-determination of students in the context of social partnership on the basis of an educational cluster / T.V. Utkina, N.V. Ryzhenkova // Modern problems of science and education. - 2017. - № 5. - P. 314.

19. Fedorova L. D. Professional self-determination of schoolchildren / L.D. Fedorova // Municipal education: innovation and experiment. - 2014. - № 3. - S. 19-23.

20. Chistyakova S.N. New approaches to the formation of professional self-determination of schoolchildren in the context of continuous education / S.N. Chistyakova // School and production. - 2013. - № 1. - P. 9-12.

21. Chistyakova S.N., Rodichev N.F., Manukhina S.Yu. Theory and practice of psychological and pedagogical support of social and professional self-determination of students / S.N. Chistyakova, N.F. Rodichev, S.Yu. Manukhin. - M.: Litera, 2011. - 142 p.

22. Shilova M.I., Weber S.A. The theory and practice of filling the spheres will educate a separate space in the context of a senior pupil's personal self-determination / M.I. Shilova, S.A. Weber // Bulletin of KSPU im. V.P. Astafieva. - 2012. - № 4. - S. 208-217.

23. Shchurkina I.I. Organization of work on vocational guidance of schoolchildren and professional adaptation of students in a technical school / I.I. Shchurkina // Professional education and labor market. - 2015. - № 1-2. - S. 37-37.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Калимуллина Ольга Анатольевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Педагогики и психологии», ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», e-mail: olca.1970@mail.ru

Зотов Владимир Владимирович (г. Москва, Россия), кандидат экономических наук, доцент, директор Института социальной инженерии, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина» (Технологии. Дизайн. Искусство), e-mail: vvzotov777@yandex.ru



УДК 37.016:811.1

Использование цифровых инструментов в иноязычной подготовке обучающихся

The use of digital tools in foreign language training of students

Метелькова Л.А., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, lilia.metelkova@gmail.com

Хрисанова Е.Г., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, elenka0304@gmail.com

Фролова Е.В., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, frolovajane1@gmail.com

Metelkova L., Chuvash State Pedagogical University I.Ya. Yakovlev, lilia.metelkova@gmail.com

Khrisanova E., Chuvash State Pedagogical University I.Ya. Yakovlev, elenka0304@gmail.com

Frolova E., Chuvash State Pedagogical University I.Ya. Yakovlev, frolovajane1@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.020

Ключевые слова: дуальное обучение, профессиональные компетенции, профессиональное педагогическое образование.

Keywords: linguistic dual training, professional competencies, professional pedagogical education.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена многими факторами. Во-первых, в настоящее время цифровые инструменты начинают занимать значительное место в процессе обучения разным дисциплинам как в системе среднего, так и высшего образования. Во-вторых, их использование обусловлено не простым желанием педагога разнообразить занятие или сделать его более эффективным, а само состояние общества делает их внедрение в образовательный процесс необходимым и иногда, единственно возможным. Цель статьи заключается в обосновании эффективности использования современных цифровых инструментов в иноязычной подготовке обучающихся. Авторами проанализировано современное состояние исследуемой проблемы в отечественной и зарубежной педагогике и методике обучения иностранным языкам. Статья предназначена для учителей иностранных языков, а также студентов педагогических вузов, будущих учителей, для использования во время педагогической практики и в профессиональной деятельности.

Abstract. The relevance of the study is due to many factors. Firstly, nowadays digital tools are beginning to take a significant place in the learning process in various disciplines, both in the system of secondary and higher education. Secondly, their use is not due to a simple desire of the teacher to diversify the lesson or make it more effective, but the very state of society makes their introduction into the educational process necessary and, sometimes, the only possible one. The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of the use of modern digital tools in foreign language training of students. The author analyzed the current state of the problem under study in domestic and foreign pedagogy and methods of teaching foreign languages. The article is intended for teachers of foreign languages, as well as students of pedagogical universities, future teachers, for use during teaching practice and professional activity.

Введение. В настоящий момент процессы дигитализации и информатизации общества набирают стремительные темпы развития. Новейшие цифровые и информационные технологии трансформируют все сферы общественной жизни, в число которых входит и система образования. Интегрированные цифровые технологии качественно преобразовывают процесс воспитания и обучения, меняя основные

цели и задачи, а также способы и средства достижения ожидаемых результатов. Наряду с цифровизацией человечество претерпевает глобализационные изменения, связанные с интеграцией и унификацией мирового сообщества. Все это в сумме создает потребность в изучении иностранных языков с целью включенности в современный ритм жизни.

Актуальность данной работы обуславливается противоречием между использованием традиционных и цифровых средств обучения, а также разницей между уровнем цифровой грамотности тех, кто обучает, и тех, кто обучается.

Изучением вопросов цифровой дидактики, а также использования цифровых средств обучения иностранным языкам занимались как отечественные (В.И. Блинов, М.В. Дулинов, П.И. Гаирбекова, Е.Ю. Есенина О.И. Пашенко, И.С. Сергеев, А.Ю. Уваров и др.), так и зарубежные исследователи (R. Blake, A. D. Coste, M. Evans, A. Güttl-Strahlhofer и др.).

Вместе с тем цифровая дидактика является относительно молодым направлением в современной педагогике.

Цель исследования – обоснование эффективности использования современных цифровых инструментов в иноязычной подготовке обучающихся, которая может быть конкретизирована в следующих задачах:

1. Рассмотреть возможности цифровых инструментов для обучения иностранным языкам.
2. Проанализировать опыт работы отечественных и зарубежных учителей по использованию цифровых инструментов в образовательном процессе.
3. Определить роль и место цифровых инструментов в иноязычной подготовке обучающихся.

Материалы и методы исследования. Исследование представляет собой теоретический этап в рассмотрении указанной проблемы, а именно этап определения сущности и содержания цифровых инструментов и их места в иноязычной подготовке обучающихся.

На данном этапе был проведен анализ отечественной и зарубежной педагогической и методической литературы по теме исследования посредством теоретических методов (анализа методической литературы, синтеза, обобщения).

Результаты исследования. С возникновением первых ЭВМ (электронно-вычислительных машин) и их дальнейшим развитием человечество вошло в новый исторический этап. Этот период принято называть «информационной эрой» (Information Age) или «электронной эпохой» – «временем, в котором информация стала товаром, который может широко и быстро распространяться и быть доступным с помощью использования компьютерных технологий» [5]. Понятие «информационная эра» является относительно новым, так как со времен разработки первых ЭВМ прошло не так много времени. Историческим основанием для возникновения «информационной эры» стали первые разработки

ЭВМ в Германии, России и США в 40 – 70ые годы XX века [1;3].

Наряду с появлением ЭВМ в этот же временной промежуток развивалась новая теоретическая база для управления и дальнейшего исследования данных электронных систем [2]. Так, теория информации Клода Шеннона дала возможность соотнести информацию с определенной величиной, которую можно измерять и передавать без потери ее содержания и качества [13]. В тесной связи с теорией информации Шеннона находится создание и развитие глобальной сети Интернет, которое также берет свое начало в XX веке. Всемирная Паутина, в которой происходит генерация и оборот информационных данных, основана на технологии Web. Эта технология имеет долгую историю становления и развития: Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0.

Главным последствием информационно-технологической революции стала информатизация и цифровизация всех сфер общественной жизни. В данной работе основной акцент исследования направлен на сферу образования, поэтому в дальнейшем будут рассматриваться изменения, непосредственно затронувшие систему образования. Под информатизацией в образовательной среде понимается «процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания» [11]. Информатизация образования связана с процессами, модернизирующими и совершенствующими реализацию основных целей образования. Кроме того, внедрение информационных средств оказывает помощь в вопросах обучения и воспитания, имеющих ценность в развитии индивидуальности и личности учащегося на фоне информатизации всего общества.

В сфере обучения информационные продукты призваны разрабатывать методические системы обучения с целью развития интеллектуальной стороны личности учащегося, его умений и навыков к самостоятельному открытию знаний, а также осуществлять учебную и исследовательскую деятельность в электронной обработке информации. Для оценки знаний и достижений учащихся информационные технологии способствуют ускоренному созданию и применению методик контроля и оценки уровня знаний учащихся [10]. В настоящее время образовательные учреждения обладают

возможностями для применения информационных технологий. Это подтверждает наличие технического оборудования, открытый доступ в Интернет и умение как педагогического состава, так и учащихся и родителей пользоваться доступными информационными образовательными ресурсами. Таким образом, можно утверждать, что информатизация образования осуществляется в полной мере.

Неотделимым понятием от «информатизации» также является «цифровизация». В широком смысле цифровизация – это внедрение современных цифровых технологий в различные сферы жизни и производства [16]. Соответственно, цифровизация образования представляет собой процесс внедрения новейших цифровых технологий в образовательную среду. В действительности постоянное развитие цифровых технологий, различных средств связи и технического оснащения требует адаптации образовательного процесса к возникающим вызовам времени. Так, в 2016 году Правительство Российской Федерации запустило проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 годы [7]. Целью цифровой трансформации образовательной среды является создание и осуществление новых моделей работы образовательных организаций. Достижение данной цели возможно с помощью реализации ряда условий, создающих единство из:

- новых эффективных педагогических практик, которые успешно осуществляются в цифровой образовательной среде с опорой на применение цифровых технологий;
- постоянного профессионального развития учителей и педагогов;
- современных цифровых инструментов, информационных источников и сервисов;
- организационных и инфраструктурных условий для осуществления необходимых изменений (включая поддержку учебного заведения, его руководителей и учредителей со стороны родителей, формирование соответствующего настроя в коллективе, поддержку педагогов при освоении ими новых ролей и методов работы) [13].

На сегодняшний день можно проследить активное использование новейших цифровых технологий в образовательной среде в рамках национальной программы «Цифровая экономика» на 2019–2024 годы. Проект предусматривает использование цифровых средств в качестве школьных образовательных инструментов. В ходе данного эксперимента будут разрабатываться, и применяться цифровые учебно-методические комплексы, цифровые учебные симуляторы, цифровые тренажеры, виртуальные лаборатории, игровые виды цифровых образовательных ресурсов [14]. В связи с предстоящими изменениями в педагогических науках возникло новое направление, называемое цифровой дидактикой. Цифровая дидактика – это наука об организации процесса обучения в условиях цифрового общества [7]. Цифровая дидактика оперирует комплексом методов, подходов, технологий, инструментов, именуемых цифровыми средствами обучения [9]. Основными средствами цифровой дидактики профессионального образования и обучения являются:

- персонализированный образовательный процесс;
- цифровые педагогические технологии;
- метацифровые образовательные комплексы.

В действительности цифровые образовательные средства улучшают учебный процесс, адаптируют его к возникающим сложностям и учитывают личные потребности учащихся. Так, например, согласно проведенному исследованию сайта Учи.ру в октябре 2020 года, около 83% опрошенных учителей и педагогов применяют цифровые инструменты в организации учебного процесса [6].

Цифровые педагогические технологии обучения представляют собой средства формирования обновленной образовательной среды, развивающей навыки учащихся и дающей им необходимый объем знаний. Они включают в себя следующий комплекс средств, см. рисунок 1.

Из приведенной ниже схемы видно, что цифровые технологии состоят из различных инструментов, оптимизирующих проведение учебных занятий. Понятие «инструмент» имеет множество значений.

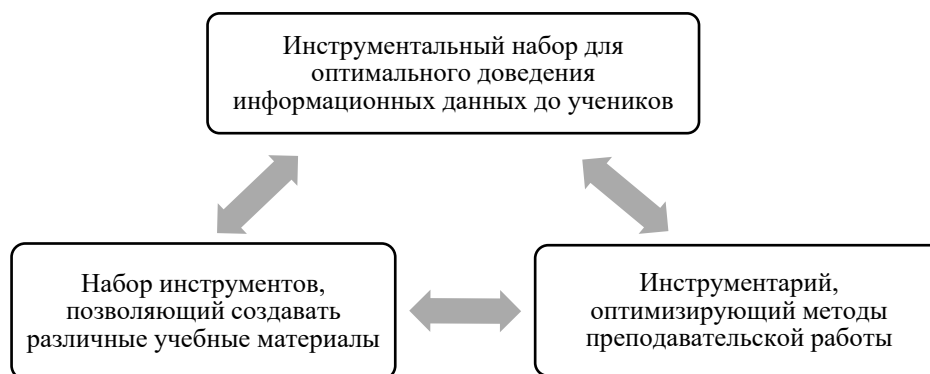


Рисунок 1. – Цифровые педагогические технологии

В случае понятия «цифровой инструмент» инструмент как таковой имеет переносное значение, а именно «средство, способ, применяемый для достижения цели» [9]. Говоря о понятии «цифровой инструмент», можно привести следующую формулировку: «Электронные или компьютеризированные средства, применяемые в конкретно взятой сфере жизнедеятельности человека». В дальнейшем исследовании речь пойдет о цифровых образовательных инструментах – электронных или компьютеризированных средствах, используемых в образовательных целях [15].

Цифровые инструменты имеют широкое применение в проведении цифровых или смешанных уроков на разных этапах общеобразовательной школы. При обучении иностранным языкам цифровые инструменты используются для формирования умений и навыков владения немецким языком, соответствующих содержанию обучения иностранным языкам. Однако для применения на уроках немецкого языка они должны выполнять ряд условий, обеспечивающих беспрепятственный процесс обучения. В связи с этим экспертами в области цифровой дидактики разработан ряд принципов, отвечающих за успешную реализацию образовательных и воспитательных целей [12]:

1) принцип доминирования процесса обучения подразумевает концентрацию на собственной учебной деятельности, тогда как деятельность педагога заключается в поддержке и курировании учебного процесса;

2) принцип персонализации заключается в проектировании и постановке индивидуального образовательного маршрута с учетом индивидуальных потребностей и склонностей как образовательного, так и психологического характера;

3) принцип целесообразности предполагает соответствие целям и содержанию обучения при использовании цифровых образовательных средств;

4) принцип гибкости и адаптивности позволяет создать персональную программу для учащихся с учетом представления и восприятия информации;

5) принцип успешности в обучении требует реализации усвоения результатов обучения: знаний, умений и навыков. Цифровые образовательные средства позволяют оптимизировать этот процесс и сделать обучение разнообразным и динамичным;

6) принцип обучения в сотрудничестве и взаимодействии обеспечивает проведение учебного процесса с помощью активной коммуникации субъектов образовательного процесса в различных формах;

7) принцип практикоориентированности связывает получение знаний и их применение в реальной жизненной ситуации или на практике в профессиональной деятельности;

8) принцип нарастания сложности создает условия для нарастания темпов обучения, повышения уровня сложности и их дальнейшую автоматизацию;

9) принцип насыщенности образовательной среды требует исчерпывающего количества информационного потока в целях выстраивания индивидуальной образовательной траектории;

10) принцип полимодальности (мультимедийности) включает в себя задействование разных каналов восприятия реальности в учебном процессе;

11) принцип включенного оценивания предполагает постоянный процесс оценивания успешности учебной деятельности, на основе которых учащиеся и педагоги могут увидеть

результаты обучения и сделать выводы об имеющихся данных.

При обучении иностранным языкам на данный момент предлагается огромное количество цифровых инструментов и ресурсов, для формирования и развития иноязычных знаний, умений и навыков.

Согласно структуре, предметному содержанию, функциональному предназначению и особенностям использования, цифровые инструменты для иноязычной подготовки обучающихся могут быть представлены в следующей таблице:

Таблица 1. – Цифровые инструменты, использующиеся в процессе иноязычной подготовки обучающихся

Разновидность инструментов	Наименование инструментов	Функционал инструментов	Цель использования инструмента
<i>Педагогические</i> (ранее созданные цифровые образовательные сервисы)	Deutsch.info	бесплатная многоязычная онлайн-платформа, которая сочетает изучение немецкого языка с практическими советами о жизни и работе в Германии и Австрии	Контроль сформированности лексических навыков
	Learning German	Онлайн-курсы по изучению немецкого языка от начального до продвинутого уровня	
	iSLCollective	Интернет-платформа с учебными материалами для урока немецкого языка	
<i>Металингвистические</i> (инструменты, позволяющие формировать тематические микросистемы лексических единиц)	Padlet	Инструмент для создания интерактивных стен иллюстративного, текстового и аудиовизуального характера	Предъявление лексического материала и его первичное закрепление
	Wordle Wortwolken	Онлайн-генератор семантически связанных слов в форме «облаков»	
	Mind-Map-Online Coggle	Механизм создания визуального отображения информации в форме «карты»	
<i>Дидактические</i> (инструменты, предоставляющие возможность самостоятельно создавать дидактические материалы)	Quizlet	Образовательный сервис по созданию собственных «учебных карточек» и выполнению автоматически сгенерированных заданий по изучаемому материалу	Создание комплекса упражнений и заданий по формированию лексических навыков. Контроль сформированности лексических навыков
	Wordwall	Онлайн-конструктор дидактических игр и заданий на основе предметного материала	
	Learning Apps	Сервис для создания интерактивных заданий и упражнений с помощью введения необходимого на изучение дидактического материала	
	Study Stack	Онлайн-платформа для создания дидактических заданий и упражнений	

Чтобы определить наиболее популярные цифровые инструменты для обучения немецкому языку, в 2019 году группа экспертов ежегодной

международной веб-конференции учителей немецкого языка DaFWEBKON провела опрос среди учителей немецкого языка по всему миру.

На основе полученных результатов участников опроса команда DaFWEBKON выявила самые используемые и востребованные цифровые инструменты для обучения немецкому языку как иностранному [4]: Quizlet, Kahoot, LearningApps, Padlet, Youtube, Deutschland Labor, Plickers, Deutsch.info, Google, QR-code Generator.

Кроме предложенных DaFWEBKON цифровых образовательных инструментов на уроке иностранного языка высоким образовательным и воспитательным потенциалом обладают следующие ресурсы: DW Learn German, Российская Электронная Школа, Wordwall, iSLCOLLECTIVE.

Ральф Клёцке, эксперт Гёте-Института Венгрии и учитель немецкого языка как иностранного, также имеет большой опыт использования цифровых образовательных инструментов в своей профессиональной деятельности. Среди всего разнообразия цифровых образовательных средств он активно использует Wordle – сервис по созданию облаков слов, идей и ассоциаций. Р. Клёцке владеет способами применения Wordle как в обучении речевым видам деятельности, так и отдельным разделам языкознания, таким как лексика и грамматика.

Марлис Шедлер, доцент педагогического университета г. Форарльберг, занимается вопросами дистанционного и цифрового обучения, а также преподаёт немецкий как второй иностранный. Использование цифровых инструментов для нее упрощает работу в обучении немецкому языку на начальном этапе настолько, что она применяет их на каждом своем уроке. В обучении лексике немецкого языка и формировании навыков ее владения М. Шедлер использует многофункциональный инструмент Quizlet.

С.Г. Гребенюков, методист АО «Издательство «Просвещение», также видит широкие возможности использования цифровых образовательных ресурсов на уроке немецкого языка. По его мнению, в деятельности учителя немецкого языка цифровые технологии позволяют способствовать формированию навыков владения иностранным языком, а также осуществлению контроля на каждом этапе и просто облегчить работу учителя, ведь чаще всего при использовании цифровых инструментов задания и упражнения генерируются автоматически на основе готовых шаблонов. Из уже готовых цифровых образовательных средств на уроке немецкого языка С.Г. Гребенюков рекомендует использовать платформы deutsch.info и Deutsch Labor. По его мнению, данные ресурсы помогают

разнообразить учебный процесс за счет ряда преимуществ: простоты использования, доступного уровня языка, а также тематической соотнесенности содержания ресурсов с основной рабочей программой. Данные сервисы С.Г. Гребенюков предлагает использовать в качестве дополнительных заданий и учебного материала для тех обучающихся, которые интересуются немецким языком и изучают его во внеурочное время.

Одним из предлагаемых им цифровых инструментов при обучении лексике немецкого языка является Quizlet [8]. С.Г. Гребенюков подробнее останавливается на этом инструменте. Он отмечает, что данная платформа особенно применима для расширения вокабуляра и формирования лексических навыков. Для формирования лексических навыков С.Г. Гребенюков предлагает использовать имеющиеся режимы в строгой последовательности и комбинировать их в случае необходимости. Также методист считает, что использование Quizlet на уроках немецкого языка позволяет индивидуализировать учебную деятельность обучающихся и сделать ее более сознательной, так как у обучающихся нет возможности списать у своих одноклассников.

Кроме Quizlet, С.Г. Гребенюков предлагает применять образовательный сервис Learning Apps. Как замечает методист, на различных курсах повышения квалификации учителей данный инструмент часто рекомендуется, что говорит о его эффективности среди педагогов. С помощью данного приложения можно создавать различные интерактивные задания и упражнения на основе изучаемого лексического материала на уроке немецкого языка.

Как и Д.Д. Елизарова, С.Г. Гребенюков видит незаменимость личности и роли учителя в учебном процессе. Невзирая на высокий уровень технологий и их возможный качественный рост, на сегодняшний день нет такого цифрового ресурса или инструмента, который полностью бы смог заменить деятельность учителя.

И. Рудобелец, учитель немецкого языка г. Гомель, как и С.Г. Гребенюков, активно использует многофункциональный инструмент Quizlet в своей педагогической деятельности. Следуя многолетней методической традиции преподавания иностранных языков, педагог активно использует Quizlet для предъявления лексических единиц, организации деятельности по их запоминанию и контролю сформированности лексических навыков в продуктивных видах речевой деятельности. Платформу Quizlet И. Рудобелец считает привлекательной по простоте

использования данного ресурса и его многофункциональности. При наличии достаточного количества компьютеров или смартфонов можно организовать индивидуальную работу с лексикой. Однако в случае, если в кабинете нет достаточного количества устройств, можно видоизменять работу в Quizlet и вовлекать обучающихся в процесс по запоминанию лексических единиц.

Необходимо отметить, что при исследовании имеющихся ресурсов наиболее распространенными являются инструменты для формирования, развития и поддержания лексических навыков. Эту тенденцию можно объяснить известным суждением о том, что владение иностранным языком подразумевает наличие широкого словарного запаса. Также преобладание инструментов и ресурсов для формирования лексических навыков может сводиться к достаточно простой обработке в программном обеспечении, особенно если они используются на устройствах с масштабным ограничением отображения содержания, например на мобильных устройствах.

Заключение. Анализ педагогической и методической литературы, а также опыта учителей по использованию цифровых инструментов в иноязычной подготовке обучающихся позволяет сделать вывод о высоком уровне развития и распространения цифровых образовательных инструментов в образовательном процессе. Являясь инновационным средством организации учебного

пространства, цифровые инструменты позволяют эффективно достичь поставленных образовательных и воспитательных результатов, оптимизировать процесс получения знаний, а также разнообразить уроки с опорой на современные средства обучения.

Научная новизна исследования заключается в следующем: сформулированы основные содержательные направления использования цифровых инструментов в обучении иностранным языкам.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом обосновании и формулировании принципов использования цифровых инструментов в обучении иностранным языкам.

Предложенные методические подходы могут быть использованы при подготовке студентов педвузов к использованию цифровых инструментов в обучении иностранным языкам.

Вместе с тем, в настоящее время недостаточно исследованы следующие вопросы: реализация межпредметных связей дисциплин в области цифровой дидактики, педагогикой, психологией, а также с профильными дисциплинами для каждой учительской специальности; определение места дисциплин подготовки в области цифровизации образования в образовательных стандартах по педагогическим специальностям и направлениям; реализация преемственности и систематичности вузовской и послевузовской подготовки в области использования цифровых инструментов в педагогической деятельности.

Литература:

1. Blake R. Brave New Digital Classroom / R. Blake. – Washington D.C.: George Town University, 2008. – 189 p.
2. Coste D. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen / D. Coste, B. North, J. Trim. – Stuttgart: Klett Sprachen GmbH, 2013. – 248 p.
3. Evans M. Foreign-Language Learning with Digital Technology (Education and Digital Technology) / M. Evans. – New York: Continuum, 2009. – 224 p.
4. Güttl-Strahlhofer A. Beliebteste Tools für DaF/DaZ-Lehrende / A. Güttl-Strahlhofer // Dafwebkon.com. – URL: <https://dafwebkon.com/beliebteste-tools-fuer-daf-daz-lehrende>
5. Information Age // Merriam-Webster.com. – URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/Information%20Age>
6. Более 80% российских учителей используют цифровые инструменты, которые освоили на удаленке [Электронный ресурс] // Tass.ru. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/9626067>
7. Гаирбекова П.И. Актуальные проблемы цифровизации образования в России [Электронный ресурс] / П.И. Гаирбекова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30673>
8. Глоссарий понятий новой дидактики: словарь. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2019. – 25 с.
9. Инструмент [Электронный ресурс] // Slovar.cc. – Режим доступа: <https://slovar.cc/enc/slovar/1786617.html>
10. Пащенко О.И. Информационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / О.И. Пащенко. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 227 с.
11. Педагогический энциклопедический словарь; гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – Москва: Большая рос. энцикл., 2009. – 527 с.
12. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев. – Москва: Перо, 2019. – 72 с.

13. Теория информации [Электронный ресурс] // Academic.ru. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/35365>

14. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – Москва: Высш. шк. эконом., 2019. – 342 с.

15. Цифровые учебные симуляторы и виртуальные лаборатории будут внедрены в

образовательный процесс [Электронный ресурс] // Edu54.ru. – Режим доступа: <https://edu54.ru/news/list/207218>

16. Что такое цифровизация и какие сферы жизни она заденет? [Электронный ресурс] // Центр2М. – Режим доступа: <https://center2m.ru/digitalization-technologies>

References:

1. Blake R. Brave New Digital Classroom / R. Blake. - Washington D.C.: George Town University, 2008. - 189 p.

2. Coste D. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen / D. Coste, B. North, J. Trim. - Stuttgart: Klett Sprachen GmbH, 2013. - 248 p.

3. Evans M. Foreign-Language Learning with Digital Technology (Education and Digital Technology) / M. Evans. - New York: Continuum, 2009. - 224 p.

4. Güttl-Strahlhofer A. Beliebteste Tools für DaF / DaZ-Lehrende / A. Güttl-Strahlhofer // Dafwebkon.com. - URL: <https://dafwebkon.com/beliebteste-tools-fuer-daf-daz-lehrende>

5. Information Age // Merriam-Webster.com. - URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/Information%20Age>

6. More than 80% of Russian teachers use digital tools that they have mastered remotely [Electronic resource] // Tass.ru. - Access mode: <https://tass.ru/obschestvo/9626067>

7. Gairbekova P.I. Actual problems of digitalization of education in Russia [Electronic resource] / P.I. Gairbekova // Modern problems of science and education. - 2021. - № 2. - Access mode: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30673>

8. Glossary of the concepts of new didactics: a

dictionary. - Yaroslavl: YaGPU im. K.D. Ushinsky, 2019. - 25 p.

9. Tool [Electronic resource] // Slovar.cc. - Access mode: <https://slovar.cc/enc/slovar/1786617.html>

10. Pashchenko O.I. Information technologies in education: teaching aid / O.I. Pashchenko. - Nizhneartovsk: Publishing house of Nizhneartovsk. state University, 2013. - 227 p.

11. Pedagogical encyclopedic dictionary; ch. ed. B.M. Bim-Bad. - 3rd ed., Erased. - Moscow: Big grew. encycl., 2009. - 527 p.

12. Draft didactic concept of digital vocational education and training / V.I. Blinov, M.V. Dulinov, E.Yu. Yesenin, I.S. Sergeev. - Moscow: Pero, 2019. - 72 p.

13. Information theory [Electronic resource] // Academic.ru. - Access mode: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/35365>

14. Difficulties and prospects of digital transformation of education / A.Yu. Uvarov, E. Gable, I.V. Butler and others; ed. A.Yu. Uvarova, I.D. Frumin. - Moscow: Higher. shk. economy., 2019. - 342 p.

15. Digital educational simulators and virtual laboratories will be introduced into the educational process [Electronic resource] // Edu54.ru. - Access mode: <https://edu54.ru/news/list/207218>

16. What is digitalization and what areas of life will it affect? [Electronic resource] // Center2M. - Access mode: <https://center2m.ru/digitalization-technologies>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Метелькова Лилия Александровна (г. Чебоксары, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой романо-германской филологии, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», e-mail: lilia.metelkova@gmail.com

Хрисанова Елена Геннадьевна (г. Чебоксары, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», e-mail: elenka0304@gmail.com

Фролова Евгения Владимировна (г. Чебоксары, Россия), студентка 5 курса факультета иностранных языков, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», e-mail: frolovajane1@gmail.com

УДК 37.012.3

Дистанционные технологии как способ формирования мотивации учебной деятельности младших школьников

Distance technologies as a way of forming motivation for the educational activities of primary school students

Громоздова О.А., МБОУ Прогимназия №131, grola@inbox.ru

Маковец А.С., КГПУ им. В.П. Астафьева, lina.makovets@mail.ru

Маковец Л.А., КГПУ им. В.П. Астафьева, makovez@mail.ru

Gromozdova O., Progymnasium №131, grola@inbox.ru

Makovets A., KSPU named after V.P. Astafyev, lina.makovets@mail.ru

Makovets L., KSPU named after V.P. Astafyev, makovez@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.021

Ключевые слова: дистанционное обучение, интернет-платформы, начальная школа, учебная мотивация, успешность, учебная деятельность.

Keywords: distance learning, internet platform, primary school, learning motivation, success, learning activities.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена быстрым развитием дистанционных технологий обучения школьников и востребованностью интернет образования. Сегодня в России представлен самый широкий спектр образовательных ресурсов для удаленного обучения, ориентироваться в которых непросто. Авторы поставили себе цель проанализировать приемы образовательных интернет платформ с точки зрения их роли в формировании такого важного предиктора успешности ученика начальной школы, как мотивация к учебной деятельности. В статье сформулированы основные задачи, стоящие перед педагогом в условиях дистанционного образования, предложены основания для выбора образовательной онлайн-платформы, и сделаны выводы о роли цифровых технологий в образовании младших школьников. Статья предназначена в первую очередь для учителей начальных классов, а также родителей школьников и всех, кто включен в дистанционное обучение.

Abstract. The relevance of the article is explained by the rapid development of distance learning technologies for schoolchildren and the demand for Internet education. Today in Russia there is the widest range of not easy to navigate educational resources for distance learning, which are not easy to navigate. The authors set the goal of analyzing the techniques of educational Internet tools from the point of view of their role in the formation of such an important predictor of the success of a primary school student as motivation for learning activities. The article formulates the main tasks facing the teacher in the context of distance education, suggests the grounds for choosing an educational online platform, and draws conclusions about the role of digital technologies in the education of primary schoolchildren. The article is intended for primary school teachers as well as parents of schoolchildren and everyone involved in distance learning.

Введение. В современном обществе ключевыми ценностями являются успешность в профессии и самореализация, которая отвечает устремлениям и способностям личности. Движение к этому начинается в детстве, и одна из задач современного учителя – помочь каждому ученику осознать свои возможности, раскрыть свой потенциал и начать движение к поставленной жизненной цели.

Успехом и успешностью занимаются многие науки: социология, экономика, педагогика,

история, политология и, конечно, психология. Успешность как потребность человека рассматривали и К.Д. Ушинский и С.Л. Рубинштейн [10;13]. В середине XX века эта тема была оставлена отечественными учеными, и вот в 1990-х годах, когда наше общество начало меняться под влиянием европейских ценностей, об успешности заговорили снова. Предикторами успешности выступают разные факторы: согласно биологически ориентированным теориям одаренности ими, например, являются

генетически заложенные особенности человека (интеллект, способности и пр.).

Но и практикам, и теоретикам в последнее время становится очевидна недостаточность опоры только на интеллект и природные способности в прогнозировании успешности. Р. Стернберг пришел к выводу, что интеллект как предиктор успеха уступает уровню мотивации [11]. Мотивация, по мнению таких авторов, как Хекхаузен, Хеллер, является одним из необходимых условий успешности в школе, вузе, бизнесе и профессии [3]. Она имеет наибольшее значение при движении к успешности человека в таких областях жизни, где преобладающую роль играет деятельность, направленная на получение определенного результата, который может быть в итоге оценен в соответствии с принятыми нормами. В младшем школьном возрасте эта деятельность – учебная.

Методология и ход исследования. В данной работе мы рассматриваем учебную деятельность так, как ее понимали отечественные ученые, основоположники теории учебной деятельности В.Г. Васильев, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др. [1;4;14].

Основные характеристики учебной деятельности:

1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;

2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими, усваиваемыми до школы);

3) общие способы действия предвдвряют решение задач;

4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте, что, по определению Д.Б. Эльконина, является основной ее характеристикой;

5) изменения психических свойств и поведения обучающегося происходят «в зависимости от результатов своих собственных действий» [4]. Мотивация в контексте этой теории формируется в самом процессе учебной деятельности через решение учебных задач, путем выполнения учеником учебных действий.

Специалисты в областях педагогики и психологии сходятся во мнении о том, что результат деятельности обучающегося в первую очередь зависит от его потребностей и побуждений, его мотивации. И.А. Зимняя называет мотивацию «запуском механизмом» любой человеческой деятельности, будь то труд, общение или познание [5, с.220].

А.К. Маркова пишет: «Формировать мотивацию значит не заложить готовые мотивы и цели в голову учащегося (что могло бы привести к

манипулированию другим человеком), а поставить в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого ученика» [7, с.97].

Для полного раскрытия темы следует уточнить, что есть мотивация. «Мотивация (от лат. *movere*) – это побуждение к действию, а также процесс динамический – психологического и физиологического характера, который управляет поведением человека, определяет его активность, направленность, устойчивость и организованность, а также возможности человека удовлетворять свои материальные потребности благодаря труду» [6, с.367].

Рассматривая мотивацию как составляющую процесса усвоения материала, которая обеспечивает его результативность, необходимо иметь в виду, что мотивация есть сторона субъективного мира ученика: она определяется его личными представлениями и побуждениями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда и сложности появления мотивации со стороны. Учитель может лишь в некоторой степени оказать на нее влияние, если будет создавать предпосылки и формировать основания, на базе которых у учеников появится личный интерес к работе [8, с.30].

Владея знаниями о видах мотивации, учитель может создавать условия для подкрепления положительной мотивации.

На сегодняшний день у педагогов имеется большой арсенал методов, приемов и технологий формирования устойчивой положительной мотивации детей к учебной деятельности.

Весной 2020 года ученики были вынуждены уйти из классов на дистанционное, бесконтактное обучение. Дети, ориентированные на успех в учебной деятельности, потеряли возможность получать эмоциональное подкрепление своих достижений, а учителя оказались лишены привычных инструментов для поддержания учебной активности школьников. При этом есть основания полагать, что дистанционные формы образования прочно входят в нашу жизнь, дополняя традиционные образовательные процессы, – так что, на наш взгляд, тема мотивации учебной деятельности учащихся в цифровой среде является острой и требует оперативного решения. В данной работе мы рассмотрим специфику мотивации учебной деятельности в младшем школьном возрасте в условиях дистанционного обучения.

В октябре прошлого года нами было проведено исследование на базе МБОУ Прогимназия №131, в котором участвовало 34 ученика 2-х классов.

Продиагностировать уровень сформированности мотивации учебной деятельности в условиях, когда испытуемый и исследователь находятся по разные стороны экрана очень непростая задача. Многие методики

проводятся фронтально или индивидуально, используя анкеты на бумажных носителях. В нашей работе мы перевели выбранные методики в гугл форму и дали задание поучаствовать в опросе каждому ученику, используя его планшет. Для диагностики были использованы методики Н.Г. Лускановой, М.Р. Гинзбурга, Т.Д. Дубовицкой.

Результаты представлены на рисунке 1.

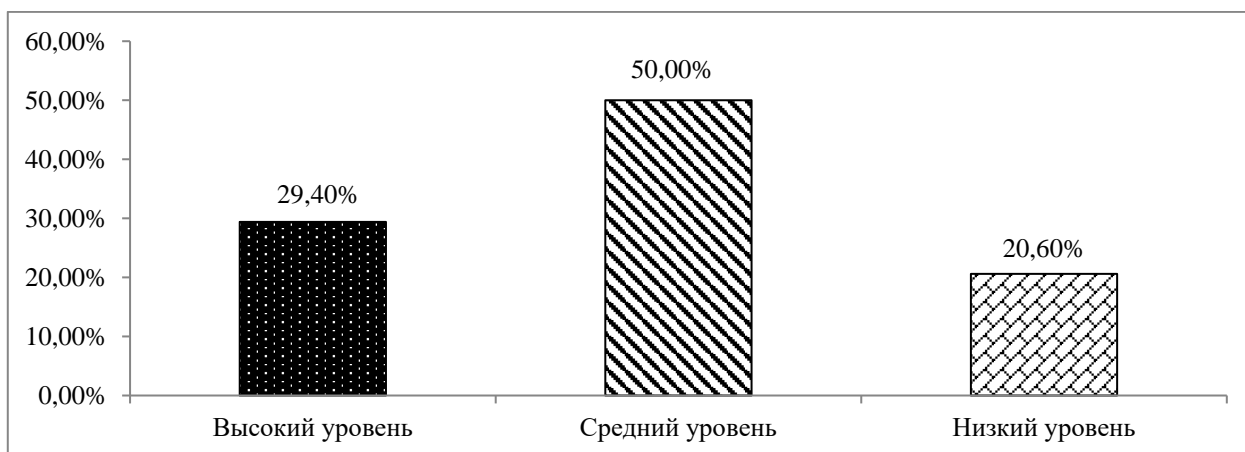


Рисунок 1. – Итоговый уровень сформированности учебной мотивации младших школьников (%)

Анализ полученных результатов показал, что большинство второклассников находится на среднем уровне развития учебной мотивации с тенденцией к низкому уровню, что подтвердило необходимость поиска и проведения дополнительных мероприятий в дистанционном режиме.

Результатом всего нескольких непростых для учителей, учеников и родителей месяцев бесконтактного обучения стало как появление новых, так и распространение уже известных педагогическому сообществу и регламентируемых 16 статьей ФЗ «Об образовании» форм реализации учебного процесса [9].

На сегодня существует масса форм дистанционных образовательных технологий: e-mail; дистанционное обучение в сети Интернет, педагогическое сопровождение учащихся с помощью базовой цифровой платформы ШИО-Движение, интернет уроки и т.д. Нас здесь интересуют доступные большинству учителей и школьников образовательные цифровые платформы.

Государство и бизнес быстро заполняют появившуюся в образовании нишу. Современному ученику предлагается больше полусотни крупных образовательных платформ. Каждая из них пытается заинтересовать пользователей и как

можно выгоднее «продаться». Около 25 подобных ресурсов рекомендует Министерство просвещения, Министерством образования и науки Российской Федерации: Дневник.ру, Moodle, GoogleКласс и др.

Часть из них направлены на удовлетворение интересов и потребностей учителя: предлагают экономить время на проверке детских работ, обеспечивают растущими базами готовых заданий.

Другие платформы особо рассчитаны на привлечение младших школьников – игровыми технологиями, ярким дизайном, понятным интерфейсом. Ученику нравятся анимация, веселые и позитивные персонажи, которые «растут» вместе с ним. На самых продвинутых платформах существует система рейтингов, баллов, наград и поощрений. Такие платформы, как Учи.ру, позволяют ребенку пережить успех, приняв участие в посильной олимпиаде и получить результат, который можно предьявить обществу. Есть ряд эффективных геймификационных механик, которые позволяют успешно работать с мотивацией ученика. Это онлайн-олимпиады, квесты и марафоны, которые вовлекают миллионы детей и взрослых в учебу по всему миру. Соревновательная упаковка и социальная составляющая в итоге спасают от прокрастинации, особенно на длительных

дистанциях, решают проблему монотонности обучения. Аналогичным образом работает прием с начислением баллов. Платформы предлагают пользователям собирать очки, коллекционировать бейджи, наблюдать свой прогресс в обучении. Это включает азарт и желание достигать большего, а значит – учиться.

Другая эффективная механика – нарратив. Она подразумевает вплетение истории в образовательный курс. Суть заключается в том, что ребенку приходится решать задачи для того, чтобы узнать, куда приведет героев сюжетная линия. Пользователям интересно следить за сюжетом, они ждут окончания истории, поэтому постоянно возвращаются к решению заданий. Если вариантов решения задачи несколько, то ученик может проходить задания вновь и вновь, чтобы узнать все возможные варианты развития сюжета, закрепляя параллельно учебный материал.

Все эти приемы и техники сокращают сроки обучения. Когда ученик заинтересован, у него нет внутреннего сопротивления, он гораздо быстрее справляется с заданием. Растет и академическая успеваемость. По исследованиям команды Учи.ру, темпы прироста знаний у учеников, которые подключают онлайн-занятия к классическим, в два раза выше, чем при обучении исключительно в офлайн-формате [12]. И самое важное: детям нравится сам процесс учебы. Это уже не что-то навязанное и скучное, а увлекательное, интересное, то, что хочется делать самому.

Результаты исследования. Мы видим, что способы формирования мотивации, которые могут предложить авторы образовательных интернет-платформ, очень разнообразны.

Анализ основных приемов мотивирования детей в современных образовательных платформах представлен в таблице 1.

Таблица 1. – Основные приемы мотивации пользователей в образовательных платформах

Прием, который использует платформа	Основное преимущество	Платформа
Геймификация	Пробуждение интереса ребенка к урокам	Учи.ру, ШИО-Движение, ЯКласс и др.
Нарратив	Побуждение к продолжению решения задач, дальнейшему обучению	
Элементы игры	Управление вниманием аудитории и вовлечение ее в происходящее в новых образовательных форматах	Учи.ру и др.
Learning by doing		Учи.ру и др.
Образовательные мультфильмы	Мотивация интереса к школьным предметам	Учи.ру: «Заврики»
Соревновательные моменты (олимпиады, конкурсы, состязания)	Поддержка азарта, спортивного интереса	Учи.ру, ШИО-Движение, ЯКласс, СберКласс и др.
Постоянный диалог с системой	Возможность двигаться в своем темпе, поддержка и помощь системы	Учи.ру, СберКласс
Системно-деятельностный подход	Постепенность знакомства с правилом: создается иллюзия, что ребенок открыл его сам	Учи.ру, ШИО-Движение, ЯКласс, СберКласс
Самостоятельность при выборе задания	Поддержание познавательного интереса, индивидуальная траектория движения	Учи.ру, ШИО-Движение, ЯКласс, СберКласс, Российская электронная школа, Реши-пиши
Интеллектуальный вызов		Учи.ру, ШИО-Движение, ЯКласс и др.
Наглядная и понятная ребенку форма	Простота в использовании	Российская электронная школа, Реши-пиши, СберКласс, Учи.ру, ЯКласс
Виртуальный помощник	Создание атмосферы комфорта и доверия	Учи.ру, СберКласс
Организация сообществ по интересам	Создание атмосферы причастности к общему коллективному результату	Учи.ру, ШИО-Движение
Сетевое взаимодействие	Возможность находить единомышленников	ШИО-Движение, ЯКласс

Данные приемы, бесспорно, работают, и образовательные платформы успешно реализуют свой замысел. Это видно на примере участия учеников 1 – 2 классов в марафоне Учи.ру в октябре 2020 года в прогимназии № 131 г. Красноярска, см. рисунок 2.

По правилам марафона, за несколько дней ученики класса должны решить 500 карточек и заработать 500 баллов. Многократное превышение количества выполненных заданий иллюстрирует заинтересованность школьников в работе на платформе.

#	Класс	Учитель	Баллы
1	1 Б	О. А.	4098
2	2 Б	О. Е.	1400
3	2 А	Д. В.	1200

Рисунок 2. – Пример активности школьников на платформе Учи.ру

Но, несмотря на это, по нашему мнению, нельзя говорить, что активное выполнение заданий на платформах – свидетельство высокой мотивации школьников к учебной деятельности. Искомая мотивация к учебе рождается, развивается и осознанно формируется только в процессе самой учебной деятельности [2]. Данные платформы не создают условий для учебной деятельности в том объеме, который необходим для четкого становления мотивации: нет полноценной организации коллективной поисковой деятельности, непосредственной взаимосвязи с ведущим взрослым и одноклассниками. Если платформа не предполагает возможности учебной деятельности в виде решения учебной задачи через выполнение учебных действий, то о формировании мотивации к ней говорить трудно.

Сегодня учащийся может найти ответы практически на любые вопросы не только в книгах или у окружающих людей, как в доцифровую эпоху. Главным информационным ресурсом для людей практически любого возраста стал Интернет. Автоматизировать навыки поиска ответов на вопросы позволяет великое множество платформ, таких как Учи.ру, ЯКласс, Решу ВПР и прочих. Современная школа давно перестала быть транслятором знаний. И основные функции учителя в наше время – введение ребенка в учебную деятельность, помощь в формировании

способности самостоятельно ставить перед собой учебную задачу и тем самым – способности к самоизменению.

Сформулировать учебную задачу в состоянии каждый, кто испытывает потребность в освоении нового способа действий или получении новых знаний. Однако решить поставленную самостоятельно задачу может только тот, кто знает, что нужно делать в данной ситуации. Именно поэтому вход в учебную деятельность для ребенка невозможен без взрослого. По нашему мнению, без живого взаимодействия с педагогом и одноклассниками на этапе становления учебной деятельности подобная работа очень затруднительна, а, следовательно, и в формировании мотивации к учебной деятельности существуют пробелы. Необходимо найти такие ресурсы и технологии, которые позволят организовать решение учебной задачи на удаленном доступе.

В данной работе мы предлагаем рекомендации по организации обучения в современных условиях, которые характеризуются нестабильностью образовательного процесса, переходом от очного к дистанционному обучению, избытием онлайн-ресурсов, отсутствием проверенных технологий по организации подобного процесса обучения. Наши рекомендации, сформулированные в виде задач, стоящих перед педагогом, изложены в таблице 2.

Таблица 2. – Задачи, стоящие перед педагогом при формировании мотивации к учебной деятельности в условиях дистанционного обучения

Задачи	Пояснения
Организация обеспечения необходимых технических условий для учителя и учащегося	Наличие планшета у ученика (минимальные требования: диагональ не менее 10,2 дюйма, выход в Интернет). Наличие необходимых условий в кабинете класса: Wi-Fi, необходимое количество точек для подзарядки аккумуляторов планшетов
Определение основных ресурсов для работы	Учи.ру Zoom-конференция Ints.pro
Определение минимальных умений, которыми должен овладеть школьник на самых первых этапах обучения	Умения: включать-выключать планшет, подключать зарядное устройство, находить сеть Wi-Fi и подключать к ней гаджет, находить в планшете необходимые для работы ярлыки, загружать задания, подгружать фотографию ответа, пользоваться чатом, открывать конференцию Zoom по ссылке, коду идентификации и паролю, запускать демонстрацию своего рабочего стола, использовать комментарии, освоить основные инструменты, предлагаемые платформой
Организация смешанного обучения	Предложенное командой А.Б. Воронцова смешанное обучение объединяет оперативность дистанционного обучения и живость очных встреч, что позволяет сделать его интересным и полезным для учащихся. Это равнозначное участие родителей и учителя в образовательном процессе, активное включение первых на начальном этапе, чередование онлайн- и очных форм организации учебного процесса
Организация работы с родителями учеников	Через мессенджеры Ватсап, Вайбер, Электронный журнал
Организация освоения учащимися знаков коммуникации (отношение к высказанному: «-», «+», «?» и т. д.)	Введение знаков, предложенных Г.А. Цукерман в курсе «Введение в школьную жизнь»
Организация учебной деятельности	Учебная деятельность организуется через постановку и решение учебных задач онлайн
Составление дорожной карты по реализации поставленных задач	Данные задачи должны быть решены в кратчайшие сроки с учетом возрастных особенностей младшего школьника
Контроль и оценка полученных результатов Рефлексия	

При выборе интернет ресурсов следует учесть, что больше не значит лучше. Требуется остановить свой выбор на нескольких образовательных платформах, чтобы не допустить перегрузки детей. В таблице 3 представлены основные платформы, которые мы считаем

наиболее подходящими для организации дистанционного обучения в начальной школе, максимально эффективно формирующие мотивацию учебной деятельности младшего школьника.

Таблица 3. – Основания для выбора образовательной онлайн-платформы

Платформа	Основание для выбора
Учи.ру	Самая яркая и «продвинутая» платформа, предлагающая максимальные возможности для мотивации школьников, рекомендованная Министерством просвещения, Министерством образования и науки Российской Федерации. Позволяет запустить механизм формирования мотивации на первых этапах учебной деятельности

Продолжение таблицы 3

Платформа	Основание для выбора
Zoom-конференция	Позволяет: организовать постановку и решение учебной задачи, поддерживать визуальный контакт, моментально получать обратную связь, обеспечивать групповое взаимодействие непосредственно на уроке, представлять результаты работы на общее обсуждение, при помощи знаков «+», «-», «?» осуществлять действия контроля и оценки
Ints.pro	Платформа Федеральной сети школ и классов развивающего обучения. Позволяет без включения ученика в соцсети и мессенджеры безопасно обеспечить обратную связь, организовать сетевое взаимодействие учеников, создать индивидуальную программу для каждого ребенка. Является площадкой для новых проб и ситуаций переживания успеха учеником

При организации работы, безусловно, следует учесть требования СаНПин.

Заключение. На данный момент в России существуют образовательные платформы, которые ставят перед собой задачу формировать познавательные мотивы пользователей через особую организацию учебного процесса (геймификацию, нарратив и прочие приемы). Опыт учителей показал, что поставленные задачи решаются довольно успешно.

Мы видим, что мотивы, которые формируются различными образовательными платформами, отличаются от мотивов, рождающихся и развивающихся в очной учебной деятельности. Но интернет ресурсами нельзя пренебрегать – необходимо использовать этот мощный

инструмент в формировании мотивации младшего школьника на том этапе, когда учебная деятельность еще только становится основной и ведущей. Необходимо учесть все возможности переживания успеха учеником в цифровой среде, что впоследствии поможет становлению его успешности в учебной деятельности в целом.

Учитель при использовании образовательных интернет ресурсов перестает быть транслятором знаний, а становится модератором процесса обучения: он может грамотно и тонко использовать все возможности цифровых технологий для формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности младшего школьника.

Литература:

1. Васильев В.Г. Развивающее обучение: основание методики и технологии / В.Г. Васильев // Материалы XII научно-практической конференции «Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности», Красноярск, апрель 2002 г. – Красноярск, 2002. – С. 77–84.
2. Васильев В.Г., Борисова Н.Н. Четыре этюда о развивающем обучении / В.Г. Васильев, Н.Н. Борисова, М.О. Игошина, Т.Н. Комлева, И.Е. Монакова. – М.: Перемены, 2005. – 50 с.
3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А.К. Маркова и др. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 2003. – 96 с.
9. Российская Федерация. Законы. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2019 г. – М.: Эксмо, 2019. – 24 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
11. Стернберг Р. Интеллект успеха. – М.: Попурри, 2015. – 400 с.
12. Учи.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.uchi.ru
13. Ушинский К.Д. Моя система воспитания. О нравственности / К.Д. Ушинский. – М.: АСТ, 2018. – 572 с.
14. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б.Д. Эльконин. – М.: Тривола, 1994. – 168 с.

References:

1. Vasiliev V.G. Developing education: the basis of methodology and technology / V.G. Vasiliev // Materials of the XII scientific-practical conference "Pedagogy of development: ideas, achievements, opportunities", Krasnoyarsk, April 2002 - Krasnoyarsk, 2002. - P. 77–84.
2. Vasiliev V.G., Borisova N.N. Four etudes about developing education / V.G. Vasiliev, N.N. Borisova, M.O. Igoshina, T.N. Komleva, I.E. Monakov. - M.: Change, 2005. - 50 p.
3. Gordeeva T.O. Psychology of achievement motivation / T.O. Gordeeva. - M.: Publishing Center "Academy", 2006. - 336 p.
4. Davydov V.V. Theory of developing education / V.V. Davydov. - M.: INTOR, 1996. - 544 p.
5. Zimnyaya I.A. Psychology of teaching foreign languages at school / I.A. Winter. - M.: Education, 1991. - 222 p.
6. Илин Е.П. Motivation and motives / Е.П. Илин. - SPb.: Peter, 2006. - 512 p.
7. Markova A.K. Formation of motivation for learning: A book for a teacher / A.K. Markov and others - M.: Education, 1990. - 192 p.
8. Markova A.K. Formation of motivation for learning at school age: A guide for teachers / A.K. Markov. - M.: Education, 2003. - 96 p.
9. Russian Federation. Laws. Federal Law "On Education in the Russian Federation": text with amendments and additions for 2019 - M.: Eksmo, 2019. - 24 p.
10. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology / S.L. Rubinstein. - SPb.: Peter, 2002. - 720 p.
11. Sternberg R. Intelligence of success. - M.: Potpourri, 2015. - 400 p.
12. Uchi.ru [Electronic resource]. - Access mode: www.uchi.ru
13. Ushinsky K.D. My parenting system. About morality / K.D. Ushinsky. - M.: AST, 2018. - 572 p.
14. Elkonin B.D. Introduction to developmental psychology (in the tradition of Vygotsky's cultural-historical theory) / B.D. Elkonin. - M.: Trivola, 1994. - 168 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Громоздова Олеся Александровна (г. Красноярск, Россия), заместитель директора МБОУ Прогимназия №131, e-mail: grola@inbox.ru

Маковец Ангелина Сергеевна (г. Красноярск, Россия), обучающийся КГПУ им. В.П. Астафьева, e-mail: lina.makovets@mail.ru

Маковец Людмила Анатольевна (г. Красноярск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, кафедра Педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, e-mail: makovez@mail.ru



УДК 37.02.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Innovative educational methods and their role in increasing students' motivation

Руденко А.И., Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа «Марьино» имени маршала авиации А.Е. Голованова», annarudenko2305@gmail.com

Николаева А.А., Московский государственный психолого-педагогический университет, nikolaevaaa@mgppu.ru

Rudenko A., the state general education school of the city of Moscow "School "Maryino" named after Air Marshal A.E. Golovanov", annarudenko2305@gmail.com

Nikolaeva A., Moscow state university of psychology and education, nikolaevaaa@mgppu.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.022

Ключевые слова: непрерывное образование, инновационные методы обучения, микрообучение, перевёрнутый класс, дистанционное обучение, мотивация школьника, рассеянное внимание, способы мотивации.

Keywords: life-long learning, innovative teaching methods, microlearning, flipped classroom, distance learning, student motivation, distractibility, the ways of motivation.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью внедрения и развития новых методов в образовании в связи с изменением уклада жизни и новыми запросами на рынке труда. Цель статьи заключается в том, чтобы проанализировать инновационные методы обучения и его тренды, такие как "life-long learning" («непрерывное образование»), "microlearning" («микрообучение»), "flipped classroom" («перевёрнутый класс») и в рамках эмпирического исследования подтвердить необходимость их внедрения в школьное образование. Предлагается перечень Интернет-сервисов для проведения онлайн-викторин и других образовательных игр с использованием ИКТ. Подчёркивается важность формирования у школьника способности расставлять приоритеты в обучении, глубоко осознавать причины для постоянного саморазвития и самообразования, в особенности в условиях дистанционного обучения (на примере результатов опроса среди школьников 6 – 11 классов ГБОУ Школа «Марьино»). Приводятся способы повышения мотивации современного ребёнка и помощи ему в преодолении рассеянности внимания и лени, которые могут быть применены учителями или родителями. Статья предназначена для изучения проблематики школьниками учителями и родителями обучающихся школ.

Abstract. The relevance of the article is due to the need for the introduction and development of new methods in education in connection with the changing way of life and new demands in the labor market. The purpose of the article is to analyze the innovative methods and trends in the education as "life-long learning", "microlearning" and "flipped classroom". The list of Internet services for conducting online quizzes and other educational games using ICT is given. The importance of forming the student's ability to prioritize learning, to deeply understand the reasons for constant self-development and self-education, especially in the context of distance learning (based on the results of a survey among students of grades 6 – 11 of the state general education school "Maryino" School) is emphasized. The methods of increasing the motivation of the modern child and helping him to overcome distraction and laziness, which can be applied by teachers or parents, are given. The article is for school teachers and parents of school students to study this problem.

Введение. В настоящее время человечество стоит на пороге развития и становления нового технологического уклада, и, в связи с этим, меняется фокус человеческой деятельности, возникают новые профессии и теряют свою актуальность те специальности, которые были популярны и востребованы ещё 10 – 20 лет назад. В этом процессе, согласно прогнозам о будущих образовательных технологиях спецпредставителя

Президента РФ по вопросам цифрового и технологического развития Д.Н. Пескова и член Экспертного совета Агентства стратегических инициатив при Президенте РФ П.О. Лукша, в ближайшем будущем, а, возможно, уже и в настоящем, на рынке труда особую ценность приобретает НЕ диплом работника, а набор компетенций, которые он имеет. А, как известно, набор компетенций, особенно тех, которые

относятся к разным профессиональным сферам, сформировать труднее, чем приобрести одну квалификацию (один диплом) [11].

В этом контексте в образовании появился следующий тренд – “life-long learning” («образование, длиною в жизнь», приобретение различных компетенций на протяжении всей жизни) [9]. Возникает вопрос: каким тогда образом организовать обучение, чтобы человечество оказалось способным учиться всю жизнь? В данной статье будут рассмотрены инновационные методы обучения школьников в рамках современного образования с целью развития у обучающихся навыков самообразования и стремления к приобретению знаний, формированию компетенций, на протяжении всей жизни. Будут приведены примеры из практической работы с обучающимися государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа «Марьино» имени маршала авиации А.Е. Голованова» (далее, ГБОУ Школа «Марьино») [10].

Микрообучение. Микрообучение – это обучение предмету, содержание которого «гранулировано», то есть разбито на определенные части, дозы. В настоящее время человечество глобально переходит от *культуры глубокого внимания* (“deep attention”, что означает способность сконцентрироваться на одном объекте) к *культуре гипервнимания* (“hyperattention”, когда наше внимание быстро переключается с одного объекта на другой). Теперь, чтобы сконцентрироваться, нам нужны дополнительные стимулы, удерживающие наше внимание, дополнительные факторы. Микрообучение эффективно решает проблему концентрации внимания, ведь нам проще концентрироваться на коротких учебных материалах. Этими материалами могут быть короткие видео, короткие, но содержательные тексты, тест на 3 – 5 вопросов по видео или тексту, и даже игры (особенно, многоуровневые). Во время прохождения производственной практики в школе на этапе бакалавриата, учителя нередко призывают студентов-практикантов использовать поочередно различные приёмы и «активности» на уроке, занимающие немного времени, и не «затягивать» ни с одним из них. Данное активное чередование приёмов также является одним из признаков микрообучения [12, с.1].

Более того, активно используется микрообучение как образовательный метод и на платформах MOOC (“massive open online courses”, например, Coursera) [6, с.2]. Многие из курсов на данной образовательной платформе

ориентированы уже на взрослых людей, сотрудников корпораций, которые продолжают «свое образование, длиною в жизнь» (life-long learning), совмещая его с работой. Данной категории людей ещё труднее сконцентрироваться на учёбе, но не из-за проблемы со вниманием, а ввиду своей загруженности. Курсы, в которых информация и учебные задачи тщательно «сгранулированы», проще спланировать своё время на обучение. Например, обучающийся осознаёт, что ему понадобится проходить 3 урока в неделю, по 40 минут в день, и он планирует своё время в соответствии с этим [12, с.1].

Что касается обучения школьников, насколько микрообучение внедрено в школьную образовательную систему? Хватает ли ребёнку мотивации и организованности выполнять гранулированное домашнее задание? Почему, несмотря на наличие современных образовательных технологий, приложений, образовательных игр, мы всё равно периодически сталкиваемся с проблемой мотивации ребёнка на уроках и при выполнении домашнего задания?

К сожалению, на практике мы сталкиваемся с тем, что школьное обучение перенасыщено информативной составляющей и не всегда действительно проводится различие между тем, что из изучаемого в школе пригодится ребёнку в будущей жизни, а что останется «багажом» знаний, мало применимых на практике. Сравнивая с ситуацией «обучения, длиною в жизнь» взрослого человека, который имеет достаточно ясное представление и чёткую мотивацию в том, что он учит, можно ли сказать, что ученик всегда готов осознавать интересующий и практически значимый для него элемент в будущей жизни на каждом этапе его обучения?

Как одним из методов повышения мотивации ребёнка в изучении предметов в школе, относительно недавно был сформулирован следующий инновационный метод обучения – «*перевернутый класс*» (“flipped classroom”). Суть этого метода заключается в том, чтобы ребёнок в отведенное для его самостоятельной подготовки время мог самостоятельно изучить тему, перед тем как разбирать её с учителем на уроке в классе [7]. Учитель вместо того, чтобы сразу давать теорию по теме в виде урока-лекции, просит учеников самостоятельно дома подготовить материал по этой теме, разобрать один из аспектов данной темы. В данном ключе, для учителя представляется важным не просто дать в качестве домашнего задания – прочитать один из параграфов учебника, а поставить перед ребёнком практико-ориентированные вопросы: «Как знание о данном явлении поможет нам в жизни?»,

«Прочитайте статью и к следующему уроку подумайте, как знание данного закона может быть применимо в жизни?», «Насколько важно знать об этом каждому человеку или необходимо только для специалистов в определенной области?», «Подготовьте 4 самых интересных факта по новой теме, а мы с вами на уроке определим, факты какого обучающегося были самые интересные» и др.

Современные учителя всё более стремятся находить новые способы применения современных технологий на уроке и доказать, что наличие мобильных телефонов на уроке – может не мешать, а помогать ребёнку освоить любую тему по изучаемому предмету. Команда “Geek teachers” в рамках фестиваля для учителей по современным образовательным технологиям “Geek Teachers Fest” (31 октября 2019 г., Санкт-Петербург), познакомила учителей с перечнем Интернет-сервисов и площадок для создания и проведения онлайн-игр, образовательных квестов на уроках [3]. К ним относятся сервисы такие как “Kahoot” [4], “Learnis” [5], “Timegraphics” [8] и другие. Например, сервис “Kahoot” позволяет проводить онлайн-викторину, в которой обучающиеся могут участвовать со своих телефонов во время урока и видеть общие результаты на экране интерактивной доски класса. Викторина, созданная через данный сервис, позволяет ученикам посоревноваться в знаниях в любимом для них игровом мобильном пространстве.

Повышение мотивации с помощью *интерактивных игр* на уроке не является открытием в области изучения образовательных инноваций и, на данный момент, находит большое распространение на примере приведенных образовательных онлайн-платформ. Однако, возникновение новой проблемы – как поддерживать мотивацию обучающихся в выполнении более однообразных, теоретических заданий, непосредственно связанных с концентрацией внимания на большом фрагменте текста, информации – подчёркивается многими современными исследователями. Представляется, что современное поколение детей не способно долго удерживать своё внимание на одном объекте, и детская рассеянность объясняется феноменом клипового мышления 21 века.

Однако вместе с этим, в настоящее время обучающиеся всё больше учатся *критически оценивать информацию*, которая была отобрана для изучения по школьной программе. Более того, современный учитель допускает и стимулирует групповые дискуссии обучающихся на тему того, что из изучаемого материала будет жизненно

важным, актуальным и полезным для обучающихся, а что из этого просто необходимо для расширения кругозора или более глубокого осмысления предмета. Исследователи Ш. Бэйлин, Р. Кейс, Дж. Кумбз, М. Баттерсби и др. в своих трудах подчёркивают важность обучения учеников и студентов критическому осмыслению даже той информации, которая была представлена экспертами в данной области и, казалось бы, не может быть оспорима. В качестве примера, подтверждающего чрезвычайную необходимость развивать в студенте и ученике чувство «здорового скептицизма» и «разумного интереса» к любой проблеме или вопросу, Марк Баттерсби рассказывает о случае своей близкой родственницы, которой изначально поставили неверный диагноз – рак лёгких, но, в последствии, благодаря её стремлению к изучению своего заболевания она смогла понять и опровергнуть данный диагноз, доказать его фальсификацию [2, с.287].

Методология исследования. Были применены методы анализа и синтеза информации, абстрагирования и обобщения.

В рамках уроков английского языка в 7н и 7м классах ГБОУ Школа «Марьино» была проведена составленная нами методика, направленная на повышение мотивации обучающихся в самоподготовке к уроку. Она заключалась в пробе обучающимися себя в роли учителей и проведении отдельных уроков с сопровождением и консультацией учителя-предметника.

С целью определить степень сформированности навыков самообучения школьников и мотивации к учёбе во время дистанционного обучения, был применен метод анкетирования.

Результаты исследования. В ГБОУ Школа «Марьино» 5 детей из 7н класса и 3 детей из 7м класса провели, каждый в отдельности, по 1 уроку в феврале – марте 2021 года под руководством учителя английского языка Руденко А. И. Учитель помогал подготовиться к уроку ученику (ученице) к проведению урока, совместно планировал этапы и обучал приёмам ведения урока. Во время проведения таких уроков был замечен повышенный интерес к процессу обучения не только со стороны ребёнка, временно взявшего на себя роль учителя, но и остальных детей, которые обучались под руководством своего сверстника. Безусловно, было важно присутствие и наблюдение за процессом учителя на таких уроках, его консультация в трудные для обучающихся моменты. По объективным причинам, некоторые из этапов могли затянуться по времени или их содержание могло отойти от

намеченного плана, но, материал усваивался детьми с большим интересом и лучше запоминался (благодаря полученным положительным эмоциям, близости к формату ролевой игры и групповой работе). Сами дети, проводящие урок, с энтузиазмом отмечали радость и удовольствие от взятой на себя роли и ответственности за помощь в обучении своих сверстников.

Также, в условиях дистанционного обучения в связи с пандемией Covid-19 проблема рассеянности внимания ребёнка во время обучения дома подчёркивается педагогами и учёными. В ГБОУ Школа «Марьино» в феврале 2021 года был проведён опрос среди 110 школьников 6 – 11 классов о дистанционном

обучении как новой форме обучения с её преимуществами и недостатками, угрозами и возможностями.

60% опрошенных обучающихся (66 чел.) согласились с тем, что возможность отвлечься во время дистанционного урока (на телефон, на кого-то из родственников и т.д.) является недостатком обучения. В то же время, 80,9% (89 чел.) стараются более продуктивно проводить время, посвящать его самообразованию во время перерывов между уроками на дистанционном обучении. Таким образом, обучающиеся стали осознавать проблему рассеянности своего внимания во время отсутствия непосредственного контроля над этим со стороны учителя, но в то же время осознавать важность самообразования и не упускать возможность заниматься самостоятельно.

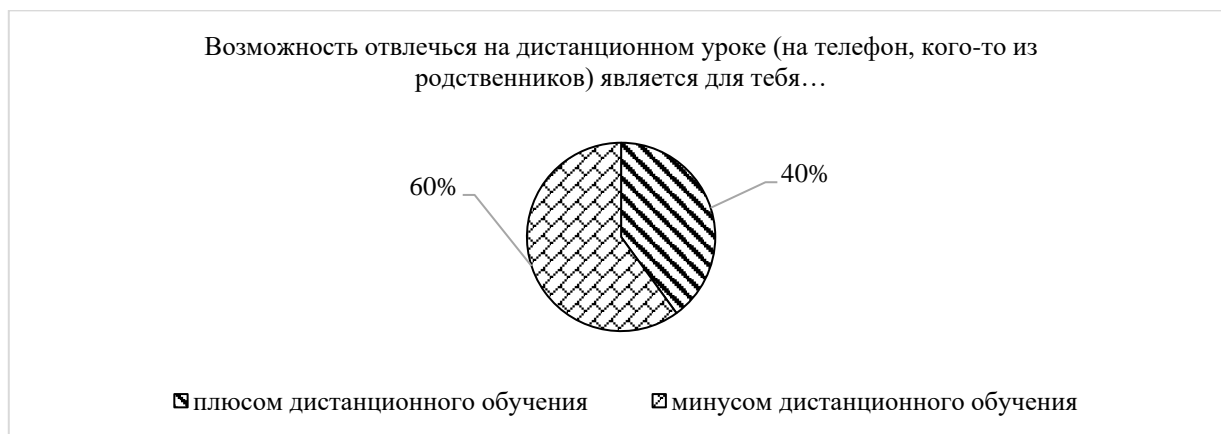


Рисунок 1. – Ответы на вопрос: «Возможность отвлечься на дистанционном уроке (на телефон, кого-то из родственников) является для тебя...»

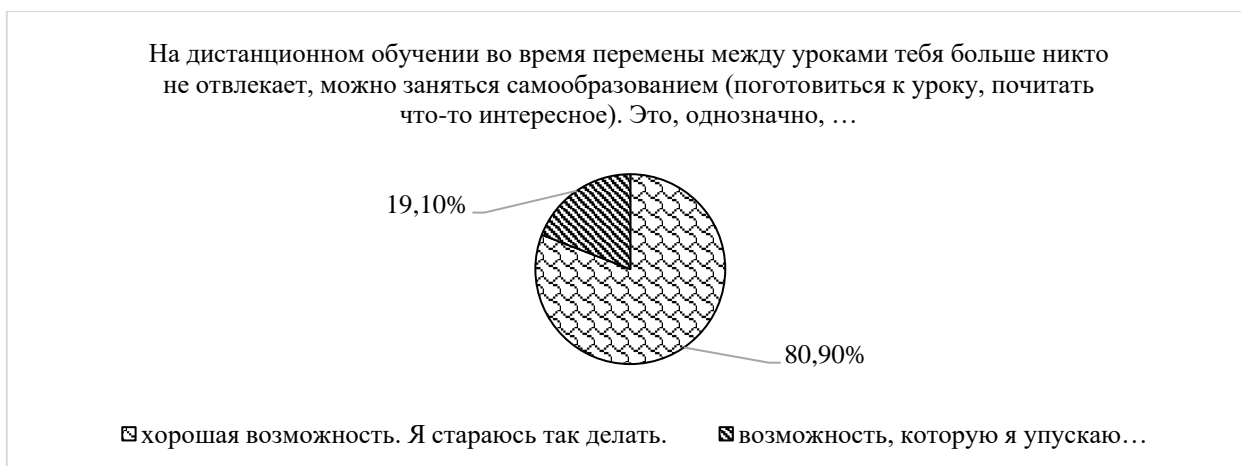
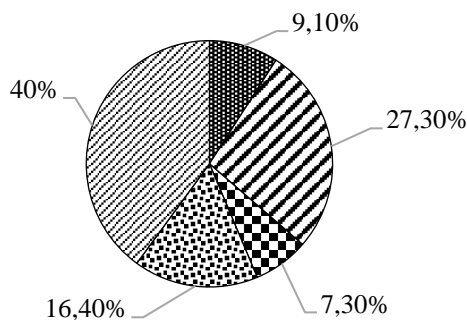


Рисунок 2. – Ответы на вопрос: «На дистанционном обучении во время перемены между уроками тебя больше никто не отвлекает, можно заняться самообразованием (готовиться к уроку, почитать что-то интересное). Это, однозначно, ...»

Более того, дети стали стремиться изучать больше материала без помощи учителя, в случае если не до конца поняли пройденную на уроке

тему (40% опрошенных), нежели ждать ответа или объяснения учителя посредством «поднятой руки», вопроса в чате, или по завершению урока.

Что чаще всего делал ты, если во время дистанционного урока не понял тему, которую только что объяснил учитель, а он/она уже начали объяснять дальше...



- ничего не делал, вопрос остался незакрытым (9,1 %)
- нажимал "поднять руку" и ждал, когда учитель заметит, или писал в чат (27,3 %)
- перебивал учителя, включая микрофон, и задавал свой вопрос (7,3 %)
- когда урок закончился, задал вопрос учителю (16,4 %)
- изучу материал по этому вопросу самостоятельно после урока (40 %)

Рисунок 3. – Ответы на вопрос: «Что чаще всего делал ты, если во время дистанционного урока не понял тему, которую только что объяснил учитель, а он/она уже начали объяснять дальше...»

Однако, всё же, не все дети, согласно результатам опроса, справились с новым требованием времени – формированием в себе навыков самообучения. Образовательный и информационный ресурс “Undrestand.org” освещает данную проблему в серии статей и предлагает способы некоторого решения этой проблемы. Например, родитель может помочь своему ребёнку справиться с задачами, которые требуют его концентрации внимания, посредством создания чек-листа выполненных дел, помещаемые в привлекательную, красиво украшенную для ребёнка коробку под названием «коробка моих достижений» (“accomplishment box”). В этой коробке помещаются листочки бумаги, на которых написаны достижения ребенка в четырех сферах его жизни: «школа», «хобби», «социальные навыки», «дом». Ребёнок может внести туда, как и свои учебные успехи (победа в соревновании, хорошая отметка), так и, кажущиеся незначительными, но такие важные «подвиги» ребёнка («накрыть стол к обеду самому, без помощи взрослого» и другое) [1]. Данный приём помогает ребёнку осознать, что любые его дела и поступки, даже маленькие и небольшие, помогают ему идти к своей общей цели, и чем больше он осознаёт роль «маленьких шагов» (как писал А. де Сент-Экзюпери) в своей жизни, тем важнее для него принять усилия к концентрации своего внимания на деле и изучении учебного материала, которые, по каким-либо

причинам, кажутся ему трудными, скучными или менее интересными.

В современных условиях родители и педагоги всё больше имеют необходимость обучать ребёнка тому, как планировать свои действия к достижению общей цели. Родитель обучает ребёнка искусству планировать время по принципу «песочных часов» («Одна песчинка в одну единицу времени, одно дело в определенный промежуток времени», Д. Карнеги). Педагог или родитель учит ребёнка разбивать одну большую задачу на несколько маленьких, и не оттягивать начало выполнения этих маленьких задач. Он хвалит его за маленькие достижения: «ребёнок внимательно слушал онлайн-презентацию учителя на 5 минут больше, чем вчера», «ребёнок без напоминания подключается к онлайн-уроку», «ребёнок смог выполнить домашнее задание к нужному сроку, без опозданий» и т.д. [1], и поддерживает, стимулирует его на выполнение следующих задач. В настоящее время существует большое количество видео и фильмов на доступном и интересном языке для ребёнка о том, как справиться со своей ленью, почему вредно лениться, как планировать своё время и т.д. Так мы приходим к инновационному методу микрообучения в условиях дистанционного обучения и обучения дома.

Заключение. Подводя итог, отметим, что инновационные методы в образовании и воспитании направлены на решение особенностей обучения поколения Z – детей, рожденных в 21

веке. Современные реалии создают новые «вызовы» для специалистов в сфере воспитания и образования, такие как обучение детей с феноменом клипового мышления, детей с несколькими другими приоритетами или более осознанно подходящими к своему обучению (если ребенку что-то необходимо знать, то ему нужно определенно понимать – «для чего мне это в жизни»). Дети, которые будут учиться «всю жизнь», осваивая несколько компетенций, выстраивая более прочные метапредметные связи в своем обучении, являются учениками школ сейчас. Задача родителей и педагогов – научить ребёнка фокусироваться на том, что ему нужно, научить ребёнка учиться и желать учиться – становится всё более единой в рамках

дистанционного обучения, когда педагоги и родители находятся «по одну сторону баррикад». Инновационные методы микрообучения, «перевернутого класса», игрового обучения и самообразования подлежат к обязательному освоению каждым педагогом и каждым родителями 21 века. На примере эксперимента самостоятельного проведения урока в 7х классах и опроса, проведенного среди обучающихся 6 – 11 классов ГБОУ Школа «Марьино» была доказана важность формирования навыков самообразования и использования инновационных методов обучения в современной действительности.

Литература:

1. 7 examples of focus “wins” when your child is learning at home [Электронный ресурс] // Understood.org. – 2020. – Режим доступа: <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/distractibility-inattention/focus-wins-when-distance-learning>
2. Battersby M., Bailin S. Inquiry: a new paradigm for critical thinking. Windsor, Ontario: WSIA, 2018. – С. 397.
3. Geek teachers fest: фестиваль для учителей [Электронный ресурс] // Geek teachers fest. – 2021. – Режим доступа: <https://www.geekteachers.ru/fest>
4. Kahoot [Электронный ресурс] // Kahoot! | Learning games | Make learning awesome! – 2021. – Режим доступа: <https://kahoot.com/schools-u/>
5. Learnis – образовательная платформа [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <https://www.learnis.ru/>
6. MOOC: ключевые определения // Edutech. – 2018. – № 1(13). – С. 2–3.
7. The definition of the flipped classroom [Электронный ресурс] // Teachthought. – 2021. – Режим

- доступа: <https://www.teachthought.com/learning/the-definition-of-the-flipped-classroom/>
8. Timegraphics: создание ленты времени онлайн [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <https://time.graphics/ru/>
9. Варданын Р. Век учись. Что такое life-long learning [Электронный ресурс] // Business education trends. – 2021. – Режим доступа: <https://trends.skolkovo.ru/2016/10/vek-uchis-cto-takoe-life-long-learning/>
10. Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы "Школа "Марьино" имени маршала авиации А.Е. Голованова" [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <https://maryino.mskobr.ru/#/>
11. Лукша П.О., Песков Д.Н. Будущее образования: глобальная повестка [Электронный ресурс] / П.О. Лукша, Д.Н. Песков // Общероссийский профсоюз образования. – 2013. – Режим доступа: <http://www.esour.ru/Files/file8711.pdf>
12. Микрообучение: мода или необходимость? // Edutech. – 2016. - № 1. – С. 1–5.

References:

1. 7 examples of focus “wins” when your child is learning at home [Electronic resource] // Understood.org. - 2020. - Access mode: <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/distractibility-inattention/focus-wins-when-distance-learning>
2. Battersby M., Bailin S. Inquiry: a new paradigm for critical thinking. Windsor, Ontario: WSIA, 2018. - P. 397.
3. Geek teachers fest: festival for teachers [Electronic resource] // Geek teachers fest. - 2021. - Access mode: <https://www.geekteachers.ru/fest>
4. Kahoot [Electronic resource] // Kahoot! | Learning games | Make learning awesome! - 2021. - Access mode: <https://kahoot.com/schools-u/>
5. Learnis - educational platform [Electronic resource]. - 2021. - Access mode: <https://www.learnis.ru/>

6. MOOC: key definitions // Edutech. - 2018. - № 1(13). - S. 2-3.
7. The definition of the flipped classroom [Electronic resource] // Teachthought. - 2021. - Access mode: <https://www.teachthought.com/learning/the-definition-of-the-flipped-classroom/>
8. Timegraphics: creating a tape of time online [Electronic resource]. - 2021. - Access mode: <https://time.graphics/ru/>
9. Vardanyan R. Study for a century. What is life-long learning [Electronic resource] // Business education trends. - 2021. - Access mode: <https://trends.skolkovo.ru/2016/10/vek-uchis-cto-takoe-life-long-learning/>
10. State budgetary educational institution of the city of Moscow "School" Maryino "named after Marshal of

Aviation AE Golovanov" [Electronic resource]. - 2021. -
Access mode: <https://maryno.mskobr.ru/#/>

11. Luksha P.O., Peskov D.N. The future of education:
a global agenda [Electronic resource] / P.O. Luksha, D.N.

Peskov // All-Russian Trade Union of Education. - 2013. -
Access mode: <http://www.esur.ru/Files/file8711.pdf>

12. Microlearning: Fashion or Necessity? // Edutech. -
2016. - № 1. - P. 1–5.

13.00.08 –Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Руденко Анна Ивановна (г. Москва, Россия), студент магистратуры Московского государственного психолого-педагогического университета (кафедра «Теория и практика управления», направленность программы «Педагогическая конфликтология»), Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа «Марьино» имени маршала авиации А.Е. Голованова», e-mail: annarudenko2305@gmail.com

Николаева Алла Алексеевна (г. Москва, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры «Теория и практика управления» Института «Иностранные языки, современные коммуникации и управление» Московского государственного психолого-педагогического университета, e-mail: nikolaevaaa@mgppu.ru



УДК 37.06

Адаптация детей мигрантов в российской школе: опыт применения метода экспертных оценок в диагностике адаптации

Adaptation of migrant children in the Russian school: experience of using the method of expert assessments in the diagnosis of adaptation

Путулян Н.С., Казанский федеральный (Приволжский) университет, narohk@mail.ru

Закирова В.Г., Казанский федеральный (Приволжский) университет, zakirovav-2011@mail.ru

Putulyan N., Kazan (Volga region) Federal University, narohk@mail.ru

Zakirova V., Kazan (Volga region) Federal University, zakirovav2011@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.023

Ключевые слова: дети-мигранты, метод экспертных оценок, мигранты, адаптация мигрантов, социокультурная адаптация, технологии адаптации.

Keywords: migrant children, expert assessment method, migrants, adaptation of migrants, socio-cultural adaptation, technologies of adaptation.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена активизацией миграционных процессов на территории Республики Татарстан за последние 10-летия и анализом трудностей адаптации детей мигрантов к российской системе образования. Наиболее уязвимым и несовершенным аспектом современной системы адаптации мигрантов в российской школе является диагностика и сопровождение детей-мигрантов, а также школы в котором обучается данный ребенок. Наиболее проблемными зонами российской системы работы с мигрантами является отсутствие комплекса диагностики адаптации детей-мигрантов и их психолого-педагогическое сопровождение.

Авторы определяют необходимость реализации системного подхода в проведении диагностики адаптации детей-мигрантов и их взаимоотношений в классном коллективе. Не выявленные вовремя трудности детей мигрантов являются потенциальным источником рисков и опасностей, как для самого ребенка, так и для всей системы образования. Целью данной статьи стало апробация метода экспертных оценок в диагностике адаптации детей-мигрантов. Авторами исследования представлен опыт применения метода экспертных оценок в диагностике адаптации детей-мигрантов в российской школе с учетом основных агентов адаптации – родителей и педагогов. В статье даны рекомендации по внедрению данной методики в практику начальной школы, выявлены и проанализированы возможные трудности проведения диагностики методом экспертных оценок.

Abstract. The relevance of the article is due to the intensification of migration processes in the territory of the Republic of Tatarstan over the past 10 years and the difficulties of adapting migrant children to the Russian education system. The most vulnerable and imperfect aspect of the modern system of adaptation of migrants in the Russian school is the diagnosis and support of migrant children and the school in which this child is trained. In our opinion, working with migrant children would be more successful if there could be realization of a systematic approach in diagnostic work. The difficulties of migrant children that are not identified in time are a potential source of risks and dangers for both the child and the entire education system. It is important to choose diagnostic methods that can provide a systematic approach. The purpose of this article is to test the method of expert assessments in the diagnosis of adaptation of migrant children in the Russian school, taking into account the main agents of the child's adaptation – parents and teachers.

Введение. Россия всегда была многонациональной страной и сохраняет статус более мягкого адаптационного пути для мигрантов из стран СНГ в связи с высоким уровнем жизни по сравнению с другими бывшими союзными республиками (Киргизия, Таджикистан) [3].

Этому способствует и советское прошлое наших народов, и многообразие культур коренных жителей России. По этой причине, совершенно естественно, что именно Россия становится местом для трудовой миграции из бывших союзных республики. Однако, если с поколением

80–90-х годов рождения проблем в языковой адаптации не было, то современное поколение имеет значительные трудности и в языковой, и социокультурной адаптации [3;4]. Это вызвано произошедшими изменениями в образовательной системе родины мигрантов: уменьшение часов на изучение русского языка или вовсе отказ от него, усиление влияния религии на светскую жизнь. В основном трудовые мигранты Республики Татарстан – это выходцы из мусульманских стран СНГ [5].

Адаптация детей мигрантов к современной российской школе является одной из важнейших задач системы работы с мигрантами в целом [6;7]. Важность этой задачи подкрепляется еще и тем, что в современных условиях именно дети-мигранты становятся агентами интеграции своих родителей в новую для них культурную среду, и успешность адаптации семьи в этом случае напрямую зависит от качества работы, проведенной с ребенком в условиях школы [2].

Работу по адаптации совершенно естественно начинать с диагностики. Однако, существуют некоторые трудности в исследовании адаптации детей-мигрантов, связанные с языковым барьером, индивидуально-возрастными особенностями ребенка и субъективностью методик [7-9].

Настоящее исследование посвящено проблеме диагностики адаптации детей мигрантов в российской школе путем применения метода экспертных оценок.

Материалы и методы. Исследование условий адаптации детей мигрантов в современной школе является актуальной проблемой отечественных и зарубежных исследований в области образования. В рамках данного литературного обзора представим несколько направлений современных исследований проблем диагностики адаптации детей-мигрантов.

Ученые-исследователи Казанского федерального университета Ч.Р. Громова, Р.Р. Хайрутдинова в течение более 5 лет исследовали различные проблемы [1;11]. Наиболее интересны работы последних лет, посвященные проблемам установок педагогов и анализа школьного климата. Данные исследования позволяют сделать вывод о необходимости системной работы по поддержке как самих детей, так и их родителей. В рамках изучения самих практик социокультурной адаптации детей-мигрантов достойны внимания исследования Л.А. Камаловой по применению театральных и игровых методик в диагностике. Театральные методики позволяют в моделируемой ситуации выявить признаки адаптации с одной стороны, с другой в процессе театрализации педагог может корректировать

ошибочные модели поведения ребенка в формате игры [12].

При исследовании условий адаптации детей-мигрантов следует также упомянуть концепции социально-психологической адаптации личности, предложенные Н.Г. Фирсовой. Автор рекомендует адаптацию детей рассматривать в системе фактора их психологического здоровья и условий его оптимизации как в теоретическом, так и в практическом планах [10].

Интересны результаты китайских ученых (Юань, Фан и др. [14]) в определении условий и особенностей социокультурной адаптации. Ими установлено, что городские дети-мигранты обладают лучшими показателями в социально-культурной адаптации и худшими в психологической адаптации, чем дети из провинциальной сельской местности. А дети дети-мигранты в государственной школе намного лучше в социально-культурной и психологической адаптации чем в школах, созданных специально для детей-мигрантов. В тоже время Z. Shouchui [13] отмечает, что несмотря на трудности в поведении, у детей-мигрантов не отмечаются значительные трудности в академической успешности.

Представленный обзор позволяет сделать вывод о необходимости совершенствования диагностики адаптации детей-мигрантов и включения в систему оценки мнения основных агентов адаптации (педагогов и родителей).

Базой опытно-экспериментальной работы стало МБОУ «Русско-татарская средняя общеобразовательная школа № 81 с углубленным изучением отдельных предметов имени В.А. Григорьева» Кировского района г. Казани. В исследовании адаптации детей мигрантов участвовали 5 первоклассников, 5 родителей и классный руководитель. Количество участников экспериментальной работы обосновано тем, что данное исследование является пилотной апробацией диагностического инструментария.

Исследование проходило в три этапа:

- констатирующий этап эксперимента, целью которого стало выявление уровня адаптации детей мигрантов к школе;
- формирующий этап эксперимента, целью которого стала разработка проекта интерактивных технологий в адаптации детей мигрантов;
- контрольный этап эксперимента, целью которого стало проведение повторного исследования адаптации детей мигрантов и оценка эффективности опытно-экспериментальной работы.

Результаты. В настоящем исследовании представлены результаты констатирующего и

контрольного этапов исследования по применению метода экспертных оценок в диагностике адаптации. Для исследования выбрана методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» В.И. Чиркова, О.Л. Соколовой, О.В. Сорокиной. Данная методика предназначена для педагогов и родителей. Классный руководитель и родители заполняют схемы изучения социально-психологической адаптации ребенка к школе.

Каждая схема содержит упорядоченный набор поведенческих, аффективных и социально-психологических характеристик, позволяющих оценить приспособленность ребенка к школе.

Схема для учителей включает в себя 4 критерия адаптированности: эффективность учебной деятельности; усвоение школьных норм поведения; успешность социальных контактов; эмоциональное благополучие.

Таблица 1. – Соотношение баллов выбранных утверждений и уровня социально-психологической адаптации детей

Обработка результатов для учителей	Обработка результатов для родителей
нормальная адаптация – 22 – 35 баллов; неполная адаптация – 15 – 21 балл; дезадaptация – 0 – 14 баллов	нормальная адаптация – 19 – 30 баллов; неполная адаптация – 13 – 18 баллов; дезадaptация – 0 – 12 баллов

Представим результаты контрольного исследования. Результаты анализа протоколов экспертной оценки социально-психологической адаптации детей мигрантов к школе классным руководителем и экспертной оценки адаптированности ребенка к школе родителями представлены в рисунках 1 и 2.

1. Экспертная оценка классного руководителя до и после формирующего этапа эксперимента.

1.1. До эксперимента. Экспертная оценка классного руководителя до эксперимента показала, см. рисунок 1, что 20% детей мигрантов имеют нормальную адаптацию. Данный школьник отвечает на уроках правильно, но редко поднимает руку. Может допустить малозначительные ошибки в письменной речи. На уроках сидит спокойно, все задания учителя выполняет. На переменах спокоен, предпочитает сидеть в классе, читать книгу или играть в спокойные игры. Контактирует только с теми ребятами, с которыми комфортно себя чувствует. По отношению к учителю дружелюбен, может обратиться к нему за помощью. Наблюдается проявление сниженного настроения только эпизодически.

Схема для родителей состоит из 6 шкал, из которых нужно выбрать утверждение, которое наиболее точно отражает состояние своего ребенка: успешность выполнения школьных заданий; степень усилий, необходимых ребенку для выполнения школьных заданий; самостоятельность ребенка при выполнении заданий; настроение, с которым ребенок идет в школу; взаимоотношения с одноклассниками; общая оценка адаптированности.

Педагогов и родителей просят выбрать утверждение, наиболее точно отражающее состояние ребенка на данный момент (каждое утверждение имеет свой балл). На основании суммы полученных баллов по каждой схеме можно оценить адаптированность ребенка к школе, см. таблицу 1.

20% детей мигрантов имеют неполную адаптацию. Данный школьник на уроке часто отвлекается, не слышит заданий. Только по одному предмету плохо усваивает материал. Изредка на уроке может заговорить с соседом по парте. Во время перемены школьник готовится к следующему уроку, подготавливает рабочие принадлежности, может помочь учителю убрать в классе, вымыть доску. По отношению к одноклассникам ведет себя замкнуто, предпочитает находиться один. При общении с учителем смущается, говорит тихо. В плане эмоций может наблюдаться снижение настроения.

60% детей мигрантов дезадаптированы к школе. Данные школьники пассивны на уроках, не отвечают на вопросы учителя, плохо усваивают учебный материал, успеваемость низкая, требования учителя выполняют частично, часто отвлекаются, вертятся. На переменах могут мешать другим детям, бегать, кричать. В общении с одноклассниками замкнуты. Общения с учителем избегают. Обидчивы, вспыльчивы, раздражительны.

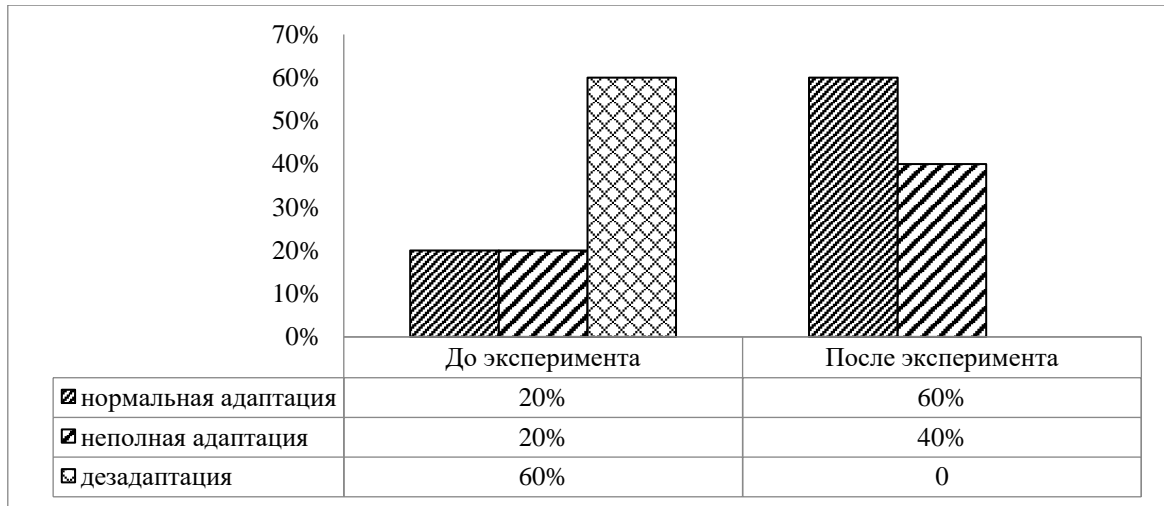


Рисунок 1. – Результаты экспертной оценки социально-психологической адаптации детей мигрантов к школе классным руководителем до и после эксперимента

1.2. После эксперимента. Экспертная оценка классного руководителя показала, что 60% детей мигрантов имеют нормальную адаптацию. Данные школьники стали активнее работать на уроках, не стесняются отвечать, даже если ответ неправильный. В работах могут наблюдаться небольшие поправки, но в основном правильно выполняют задания. На уроках выполняют требования учителя, но иногда могут отвлекаться. На переменах стали участвовать в коллективных играх. С одноклассниками малообщительны, но легко идут на контакт, когда они к ним обращаются. Стали проявлять дружелюбие к учителю, общаются с ним на переменах или после уроков. Эмоциональное состояние спокойное.

40% детей мигрантов имеют неполную адаптацию. Данные школьники стали получать больше хороших оценок, активнее работать на уроках, могут допустить небольшие поправки в работах. На уроках могут иногда отвлекаться и отвлекать одноклассников. Предпочитают находиться рядом с детьми, но редко вступают с ними в контакт. Иногда избегают контакта с учителем, а иногда проявляют дружелюбие. Эмоциональное состояние разное, могут и раздражаться, могут и иметь хорошее настроение.

Детей мигрантов, дезадаптированных к школе, после проведенного эксперимента учителями не выявлено.

2. Экспертная оценка адаптированности детей родителями.

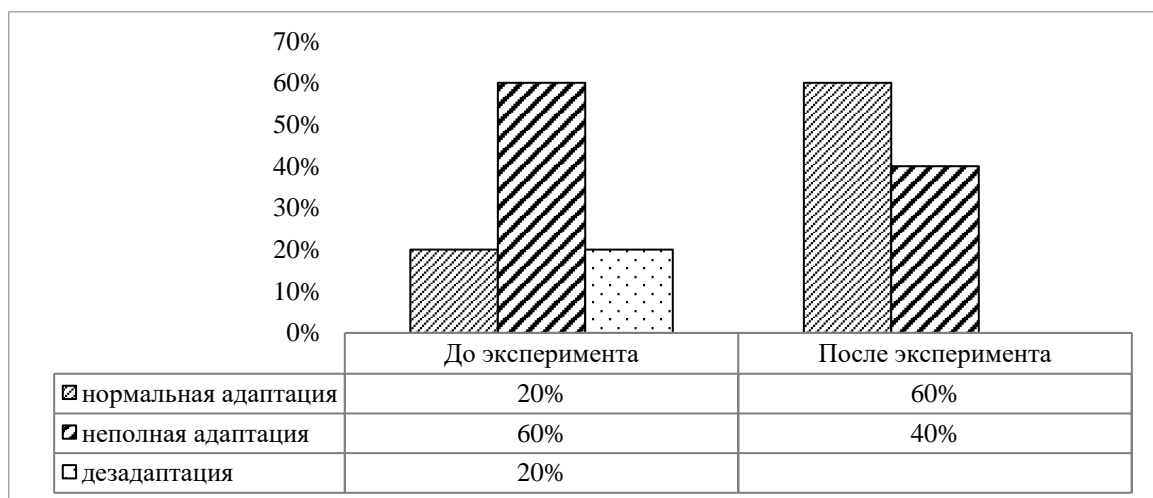


Рисунок 2. – Результаты экспертной оценки адаптированности ребенка к школе родителями до и после эксперимента

2.1. До эксперимента, см. рисунок 2. 20% родителей считают, что ребенок нормально адаптирован к школе. Родитель считает, что его ребенок плохо усваивает школьный материал по одному предмету, домашние задания выполняет, но иногда просит помощи. В школу идет спокойно, не проявляет сниженного настроения. Общается только с некоторыми ребятами. Родитель считает, что уровень адаптированности у ребенка выше среднего. В целом мнение данного родителя совпадает с мнением классного руководителя.

60% родителей считают, что у детей неполная адаптация к школе. Родители считают, что дети неаккуратно выполняют задания, однако допускают немного ошибок. Иногда выполняют домашние задания легко, а иногда упрямятся. При выполнении заданий стараются все сделать самостоятельно, а иногда обращаются за помощью. При собирании в школу редко бывает сниженное настроение, с неохотой идут в школу в эти дни. Общаются при необходимости только с некоторыми ребятами, друзей практически нет. Один родитель отметил уровень адаптированности ниже среднего. Два родителя считают, что уровень адаптированности средний. Мнение одного родителя сошлось с мнением классного руководителя, о том, что школьник находится в зоне неполной адаптации к школе. Двое других родителей считают, что у детей неполная адаптация, тогда как экспертная оценка классного руководителя показывает дезадаптацию.

20% родителей считают, что ребенок находится в зоне дезадаптации. Родитель школьника отмечает плохое усвоение программного материала, ребенок часто проявляет агрессию, отказывается выполнять домашние задания. При выполнении заданий требуется постоянный контроль. Настроение чаще всего депрессивное. Ребенок предпочитает находиться один, отзывается плохо об одноклассниках. Родитель отметил, что уровень адаптированности ребенка к школе низкий. Мнение родителя сошлось с мнением классного руководителя, что ребенок находится в зоне дезадаптации к школе. При этом важно отметить, что только 20% родителей по сравнению с 60% педагогов отмечали дезадаптацию детей.

Итак, результаты исследования первой диагностики родителей позволяют сделать вывод, что дети-мигранты слабо адаптированы к школе. Школьники пассивны на уроках, не отвечают на вопросы учителя, плохо усваивают учебный материал, успеваемость низкая, требования учителя выполняют частично, часто отвлекаются,

вертятся. На переменах могут мешать другим детям, бегать, кричать. В общении с одноклассниками замкнуты. Общения с учителем избегают. Обидчивы, вспыльчивы, раздражительны.

2.2. После эксперимента, см. рисунок 2. 60% родителей считают, что ребенок нормально адаптирован к школе. Взрослые считают, что дети стали лучше усваивать школьную программу. Выполнение домашних заданий не вызывает особых трудностей. Стали больше проявлять самостоятельность в выполнении домашних заданий. В школу собираются с хорошим настроением. Появились друзья. Стали общительны. Родители считают, что уровень адаптированности детей к школе выше среднего. Мнение родителей совпадает с экспертной оценкой классного руководителя.

40% родителей считают, что у детей неполная адаптация к школе. Взрослые считают, что дети неаккуратно выполняют задания, однако допускают немного ошибок. Иногда выполняют домашние задания легко, а иногда упрямятся. При выполнении заданий стараются все сделать самостоятельно, а иногда обращаются за помощью. При собирании в школу редко бывает сниженное настроение, с неохотой идут в школу в эти дни. Общаются при необходимости только с некоторыми ребятами, друзей практически нет. Родители считают, что уровень адаптированности детей к школе средний. Мнение родителей сошлось с мнением классного руководителя.

Результаты экспертной оценки адаптации детей мигрантов родителями и классным руководителем были единообразны и сошлись на мнении, что после реализации проекта интерактивных технологий школьники адаптировались к школе. Школьники стали активнее работать на уроках, не стесняются отвечать, даже если ответ неправильный. В работах могут наблюдаться небольшие помарки, но в основном правильно выполняют задания. На уроках выполняют требования учителя, но иногда могут отвлекаться. На переменах стали участвовать в коллективных играх. С одноклассниками малообщительны, но легко идут на контакт, когда они к ним обращаются. Стали проявлять дружелюбие к учителю, общаются с ним на переменах или после уроков. Эмоциональное состояние спокойное. Экспертные оценки классного руководителя и родителей практически совпали.

Заключение. В настоящее время согласно отчетам УФМС Республика Татарстан сохраняет лидирующее положение по своей привлекательности для мигрантов среди регионов

Российской Федерации. Миграционный кризис, произошедший в западноевропейских странах в 2018–2020 гг., и возникшие там этнокультурные конфликты доказывают необходимость разработки превентивных программ межнациональных конфликтов и социально-политических инструментов регулирования миграционных процессов. Основой данных решений выступают разработанные система диагностики ситуации и программы по сопровождению адаптации мигрантов.

Наше исследование посвящено проблеме комплексной диагностики адаптации детей-мигрантов в российской школе. Выбор данной проблемы обоснован высоким потенциалом адаптации взрослых мигрантов через детей младшего школьного возраста. Психолого-физиологические особенности детей младшего школьного возраста позволяют им значительно быстрее родителей пройти социокультурную адаптацию и стать агентами адаптации для своих старших родственников.

В данном исследовании была проведена опытно-экспериментальная работа по апробации метода экспертных оценок в диагностике адаптации детей мигрантов в российской начальной школе. В процессе исследования были определены рекомендации к применению данного метода, а именно:

– метод экспертных оценок должен применяться с включением всех возможных агентов адаптации детей-мигрантов, что исключит возможность субъективизма результатов диагностики;

– требуется предварительная работа с родителями и родственниками детей-мигрантов, в том числе по документальному сопровождению диагностики (получение разрешения, регистрация анкетных данных и др.);

– при разработке листов экспертной оценки и гайда к интервью с агентами адаптации нужно учитывать социокультурные особенности респондентов и их психоэмоциональное состояние;

– перед определением выборки необходимо провести предварительную работу по определению межличностных отношений между родителями и детьми мигрантами.

По результатам проведенного пилотного исследования по применению метода экспертных оценок были выявлено преобладание поведенческих проблем детей-мигрантов. Данное исследование является предварительной работой по разработке социокультурной модели адаптации детей-мигрантов в российской школе с применением интерактивных технологий.

Литература:

1. Громова Ч.Р. Образовательные технологии для работы с детьми мигрантов / Ч.Р. Громова, Р.Р. Хайрутдинова // Психология образования в поликультурном пространстве. - 2021. - № 1(53). - С. 76-89.

2. «О реализации Программы интеграции детей зарубежных мигрантов в московскую образовательную среду и их социально-культурной адаптации к условиям столичного мегаполиса»: Приказ Департамента образования г. Москвы от 30.06.2006 г. № 402 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.alppp.ru/.../prikaz-departamentaobrazovaniya-g--moskvy

3. Завьялов А.В. Актуальные вопросы государственного регулирования социальной адаптации мигрантов / А.В. Завьялов // Государственное управление. Электронный вестник. – 2019. - № 72. – С. 143-164.

4. Зимова Н.С. Социальная адаптация трудовых мигрантов из стран Центральной Азии в России / Н.С. Зимова // Миграция и социально-экономическое развитие. – 2017. - № 1. – Т. 2. – С. 19-28.

5. Исламшина Т.Г. Этноконфессиональный фактор миграционного движения населения в Республике Татарстан / Т.Г. Исламшина, А.Р. Ахметгалиева, Л.К. Нагматуллина // Вестник

экономики, права и социологии. – 2017. - № 3. – С. 131-135.

6. Петрова С.И. Проблема адаптации детей мигрантов к условиям обучения в начальной школе (взгляд методиста) / С.И. Петрова // Русский язык как неродной - путь к жизненному и профессиональному успеху / Материалы Круглого стола РОПРЯЛ. 27.01.2006 г. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. - С. 67–68.

7. Султанова Н.Д. Здоровьесберегающая психологическая программа для вынужденных переселенцев / Н.Д. Султанова // Материалы третьей международной научно-практической конференции; под ред. К.К. Шебеко. - 2011. - С. 252-255.

8. Уша Т.Ю. Опыт языковой адаптации инофонов как отражение миграционной политики / Т.Ю.Уша // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2014. - № 170. - С. 26-34.

9. Уша Т.Ю. Российская федерация как многонациональное государство: учебно-методическое пособие / И.П. Лысакова, Т.Ю. Уша, Г.М. Васильева, Е.А. Железнякова, О.Г. Розова, Т.Н. Матвеева, О.В. Миловидова // Методика обучения русскому языку как неродному. Сер. "Бакалавриат и магистратура". - Москва, 2021. - С. 8-14.

10. Фирсова Н.Г. Социально-психологическая адаптация личности на разных возрастных этапах: учебное пособие / Н.Г. Фирсова и др.; М-во образования и науки РФ, ФГАОУ ВПО "Белгородский гос. нац. исслед. ун-т" (НИУ "БелГУ"), Фак. психологии, Каф. возрастной и социальной психологии. - Белгород: Белгород, 2014. - 382 с.

11. Gromova C. Teaching technologies for immigrant children: an exploratory study of elementary school teachers in Russia / C.Gromova, R.Khairutdinova, D.Birman, A. Kalimullin // Intercultural Education. - 2019. - 30(5). - P. 495-509.

12. Kamalova L. A. Linguistic adaptation of muslim migrant children in modern schools / L.A.Kamalova, V. G. Zakirova // IFTE 2017 - 3RD International forum on teacher education. - 2017. - Vol. 29, Is. - P. 330-336.

13. Shouchui Z. The stress and social support of migrant children and the protective role of social support in the relation between stress and psychological adaptation // Journal of psychological science. - 2011. - T. 34. - № 3. - P. 631.

14. Yuan X. et al. Educational settings and city adaptation of migrant children // Journal of Beijing Normal University (Social Science). - 2009. - T. 5. - P. 25-32.

References:

1. Gromova Ch.R. Educational technologies for working with children of migrants / Ch.R. Gromova, R.R. Khairutdinova // Psychology of education in a multicultural space. - 2021. - № 1(53). - S. 76-89.

2. "On the implementation of the Program for the integration of children of foreign migrants into the Moscow educational environment and their socio-cultural adaptation to the conditions of the metropolitan metropolis": Order of the Moscow Department of Education dated June 30, 2006 No. 402 [Electronic resource]. - Access mode: www.alppp.ru/.../prikaz-departamentaobrazovaniya-g--moskvy

3. Zavyalov A.V. Topical issues of state regulation of social adaptation of migrants / A.V. Zavyalov // Public Administration. Electronic bulletin. - 2019. - № 72. - S. 143-164.

4. Zimova NS Social adaptation of labor migrants from Central Asian countries in Russia / N.S. Zimova // Migration and socio-economic development. - 2017. - № 1. - T. 2. - S. 19-28.

5. Islamshina T.G. Ethno-confessional factor of the migration movement of the population in the Republic of Tatarstan / T.G. Islamshina, A.R. Akhmetgalieva, L.K. Nagmatullina // Bulletin of Economics, Law and Sociology. - 2017. - № 3. - S. 131-135.

6. Petrova S.I. The problem of adaptation of children of migrants to learning conditions in primary school (a methodologist's point of view) / S.I. Petrova // Russian as a non-native language - the path to life and professional success / Materials of the ROPRYAL Round Table. January 27, 2006 - SPb.: Publishing house of the RGPU im. A.I. Herzen, 2006. - P. 67-68.

7. Sultanova N.D. Health-saving psychological program for internally displaced persons / N.D. Sultanova // Materials of the third international scientific and practical

conference; ed. K.K. Shebeko. - 2011. - S. 252-255.

8. Usha T.Yu. The experience of language adaptation of foreigners as a reflection of migration policy / T.Yu. Usha // Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. - 2014. - № 170. - S. 26-34.

9. Usha T.Yu. The Russian Federation as a Multinational State: a Study Guide / I.P. Lysakova, T.Yu. Usha, G.M. Vasilieva, E.A. Zheleznyakova, O.G. Rozova, T.N. Matveeva, O.V. Milovidova // Methods of teaching Russian as a non-native language. Ser. "Bachelor's and Master's Degree". - Moscow, 2021. - S. 8-14.

10. Firsova N.G. Socio-psychological adaptation of personality at different age stages: textbook / N.G. Firsova and others; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, FGAOU VPO "Belgorod State National Research University" (NIU "BelGU"), Fac. psychology, Department. developmental and social psychology. - Belgorod: Belgorod, 2014. - 382 p.

11. Gromova C. Teaching technologies for immigrant children: an exploratory study of elementary school teachers in Russia / C. Gromova, R. Khairutdinova, D. Birman, A. Kalimullin // Intercultural Education. - 2019. - 30 (5). - P. 495-509.

12. Kamalova L.A. Linguistic adaptation of muslim migrant children in modern schools / L.A. Kamalova, V.G. Zakirova // IFTE 2017 - 3RD International forum on teacher education. - 2017. - Vol. 29, Is. - P. 330-336.

13. Shouchui Z. The stress and social support of migrant children and the protective role of social support in the relation between stress and psychological adaptation // Journal of psychological science. - 2011. - T. 34. - № 3. - P. 631.

14. Yuan X. et al. Educational settings and city adaptation of migrant children // Journal of Beijing Normal University (Social Science). - 2009. - T. 5. - P. 25-32.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Путулян Нарине Сереевна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры начального образования Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: narohk@mail.ru

Закирова Венера Гильмхановна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального образования Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: zakirovav-2011@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК 378.172

Эмоциональное состояние студентов в период пандемии COVID-19 в странах с разными ограничительными мерами

The emotional state of students during the COVID-19 pandemic in countries with different restrictive measures

Корецкая И.А., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, ikoretskay@mail.ru

Васякин Б.С., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, vasyakin.bs@rea.ru

Каа А.А., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, alex2228@list.ru

Koretskaya I., Plekhanov Russian University of Economics, ikoretskay@mail.ru

Vasyakin B., Plekhanov Russian University of Economics, vasyakin.bs@rea.ru

Каа А., Plekhanov Russian University of Economics, alex2228@list.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.024

Ключевые слова: эмоциональное состояние, COVID-19, HADS, тревога, депрессия.

Keywords: emotional state, COVID-19, HADS, anxiety, depression.

Аннотация. Пандемия COVID-19 во всех странах спровоцировала ограничения выхода из дома, перевод работы и обучения в онлайн форматы и соответственно изменилась организация учебного процесса. Тот факт, что данные ограничения повлияют на психику людей, не вызывал сомнения уже в начале пандемии, однако какие это будут изменения, и насколько глубоко они затронут людей, точных прогнозов никто дать не мог. Настоящее исследование направлено на определение уровней личной тревожности и депрессии студентов России и Турции. Целью исследования было сравнить тревожность и депрессивность у турецких и российских студентов в период второй волны пандемии в конце 2020 года. Выбор стран был обусловлен разным государственным отношением к эпидемиологической обстановке в текущей ситуации.

В качестве методики исследования была выбрана госпитальная шкала тревоги и депрессии HADS (The Hospital Anxiety and Depression Scale), разработанная для первичного выявления депрессии и тревоги. Выбор методики был связан с тем, что она переведена на национальные языки России и Турции и соответствует всем психометрическим требованиям.

Пандемия COVID-19 повысила уровень тревожности, которая усиливается в стрессовых условиях жизни. Исходя из проведённого исследования, мы видим, что в стране, где более выраженная ситуация запрета, и введены новые, строгие нормы взаимодействия с окружающей средой, более выражено проявляется повышенный уровень тревоги и депрессии.

Abstract. The COVID-19 pandemic in all countries provoked restrictions on leaving home, transferring work and education to online formats and, accordingly, changing the organization of the educational process. There was no doubt at the beginning of the pandemic that these restrictions would affect people's psyche, but no one could predict exactly what these changes would be and how deeply they would affect people. The present study sought to determine levels of personal anxiety and depression among students in Russia and Turkey. The aim of the study was to compare anxiety and depression among Turkish and Russian students during the second wave of the pandemic at the end of 2020. The choice of countries was due to different governmental attitudes to the epidemiological situation in the current situation.

The HADS (The Hospital Anxiety and Depression Scale), developed for the primary detection of depression and anxiety, was chosen as a research methodology. The choice of the technique was because it has been translated into the national languages of Russia and Turkey and meets all psychometric requirements.

The COVID-19 pandemic increased the level of anxiety, which increases in stressful living conditions. Based on the conducted research, we can see that in a country where the situation of prohibition is more pronounced, and new, strict norms of interaction with the environment are introduced, the increased level of anxiety and depression is more pronounced.

Введение. Пандемия COVID-19, начавшаяся в феврале 2020 года, внесла изменения в повседневную жизнь людей во всем мире, изменила ритм текущих процессов. Никто не мог предвидеть и не ожидал закрытия границ, ограничения выхода из дома, перевода работы и обучения в онлайн форматы. Тот факт, что данные ограничения повлияют на психику людей, не вызывал сомнения уже в начале пандемии, однако какие это будут изменения, и насколько глубоко они затронут людей, прогнозов никто дать не мог. Настоящее исследование направлено на определение уровней состояния личной тревожности и депрессии студентов.

Глобальный кризис здравоохранения, вызванный пандемией COVID-19 и характеризуемый высокими уровнями неопределенности, риска и угрозами для жизни, оказал сильное влияние на уровень тревожности людей. Высокий коэффициент распространения болезни, отсутствие методов гарантированного лечения и неопределенность всего процесса пандемии представляли особый риск для психического здоровья общества в целом. Кроме того, сокращение социальных контактов и практика карантина усилили тревогу и беспокойство людей. Мы стремились изучить влияние глобального кризиса, вызванного COVID-19, на психическое здоровье студентов, вынужденных перенести свое обучение в онлайн формат.

Целью исследования было сравнить тревожность и депрессивность у турецких и российских студентов в период второй волны пандемии 2020 года. Опросы студентов проводились в декабре 2020 года. Выбор стран был обусловлен разным государственным отношением к эпидемиологической обстановке осенью 2020 года. В Турции был введен довольно строгий режим самоизоляции, гражданам не разрешался свободный выход из домов, маски необходимо было носить на улицах, все обучение велось онлайн, спортивные клубы были закрыты. В России в этот период можно было гулять, передвигаться на улице без масок, заниматься спортом, обучение практиковалось в двух формах: онлайн и офлайн.

В процессе подготовки статьи мы рассматривали современные исследования, посвященные сходной тематике и

опубликованные в турецких научных изданиях [1;11].

Литературный обзор проблемы. Тревога определяется З. Фрейдом как «переживаемое, эмоциональное состояние, включающее в себя чувство опасения, напряжения, нервозности и беспокойства, сопровождающееся физиологическим возбуждением» [2]. Согласно определению Американской психиатрической ассоциации [3], тревога – это реакция тела человека на предполагаемую угрозу, характеризующуюся тревожными мыслями, напряжением, повышенным кровяным давлением, частотой дыхания, пульсом, потоотделением, затрудненным глотанием, головокружением или болью в груди, которая вызвана убеждениями, эмоциями и мыслями человека.

Базовые модели психопатологии, связанной с тревогой, указывают на то, что тревога и страх состоят из трех основных компонентов. Это физиологические (активация автономной нервной системы), когнитивные (интерпретация внешних и физиологических стимулов) и поведенческие (избирательная реакция на стимулы) реакции. Страх рассматривается как защитная реакция на угрожающую ситуацию с сильными физиологическими реакциями и поведением, направленным на борьбу или бегство от источника. Тревога физиологически схожа со страхом, потому что она усиливает автономное возбуждение. С другой стороны, тревога возникает в ответ не на существующую идентифицируемую угрозу, а в отношении потенциальной угрозы. Важным когнитивным отличием тревожности является чувство неконтролируемости, которое учитывает возможность будущих угроз, опасностей или других потенциальных негативных событий [4]. Страх и тревогу можно разделить с точки зрения того, насколько они уверены в вероятности, времени или качестве будущей угрозы [5].

Негативные жизненные события с потенциальными угрозами, такими как межличностный конфликт, болезнь, финансовые трудности, потеря, траур, часто вызывают тревожные расстройства [6]. В стрессовых ситуациях как жизненные кризисы и массовые травмы, тревожные паттерны наблюдаются не только у тех, кто подвергается прямому воздействию, но и косвенно, так же как, например, воздействию образов средств массовой

информации [7]. Прогнозировалось, что восприятие угрозы и неопределенности в процессе пандемии COVID-19 вызовет проблемы с тревогой не только у больных, их родственников, медицинских и социальных работников в сфере общественного здравоохранения, но и у всего населения, подверженного этому восприятию.

На основе взаимодействия между человеком и окружающей средой процесс когнитивной оценки определяет, почему и насколько стрессовой является ситуация. Когда люди сталкиваются с жизненным кризисом, они, в первую очередь оценивают, важны ли потенциальные факторы стресса для благополучия их самих и людей, которых они любят. Когда событие воспринимается как угрожающее, запускается вторичный процесс оценки, в ходе которого возникают стрессовые реакции. Здесь люди оценивают психологические (самооценка, оптимизм, самоконтроль и т.д.), личные (доход, образование, профессиональный статус и т.д.) и социальные (устойчивость семьи, социальная поддержка и т.д.). Ресурсы, которые повышают устойчивость и способность справляться с трудностями [8;10].

Мы будем считать, что тревога – это неприятное эмоциональное состояние, которое проявляется в ощущении неопределенности, беды, напряжения, страха, которые испытывают живые существа. Депрессия – распространенное и серьезное, но поддающееся лечению медицинское заболевание, которое отрицательно влияет на то, как чувствует, как думает и ведет себя человек.

Депрессия приводит к постоянному состоянию грусти и неспособности наслаждаться ситуациями, которые доставляют удовольствие. Депрессия может выражаться различными эмоциональными и физическими симптомами. И тревога, и депрессия сильно снижают качество жизни, ухудшают психическое и физическое состояние человека.

Методы исследования и исходные данные. В качестве методики исследования была выбрана госпитальная шкала тревоги и депрессии HADS (The Hospital Anxiety and Depression Scale), разработанная для первичного выявления депрессии и тревоги [9;11]. Данная шкала помогает понять эмоциональное состояние человека. Выбор методики был связан с тем, что она переведена на национальные языки России и Турции и соответствует всем психометрическим требованиям.

В исследовании приняли участие 50 студентов из России и 50 студентов из Турции; возраст испытуемых от 18 до 21 года.

Результаты исследования. Клиническая выраженность депрессии проявляется у 7% российских студентов и 33% турецких студентов. Субклиническая выраженность депрессии наблюдается у 13% российских студентов и 20% турецких студентов. Нормальная выраженность депрессии выявляется у 80% российских студентов и 47% турецких студентов. Результаты исследования выраженности депрессии представлены на рисунке 1.

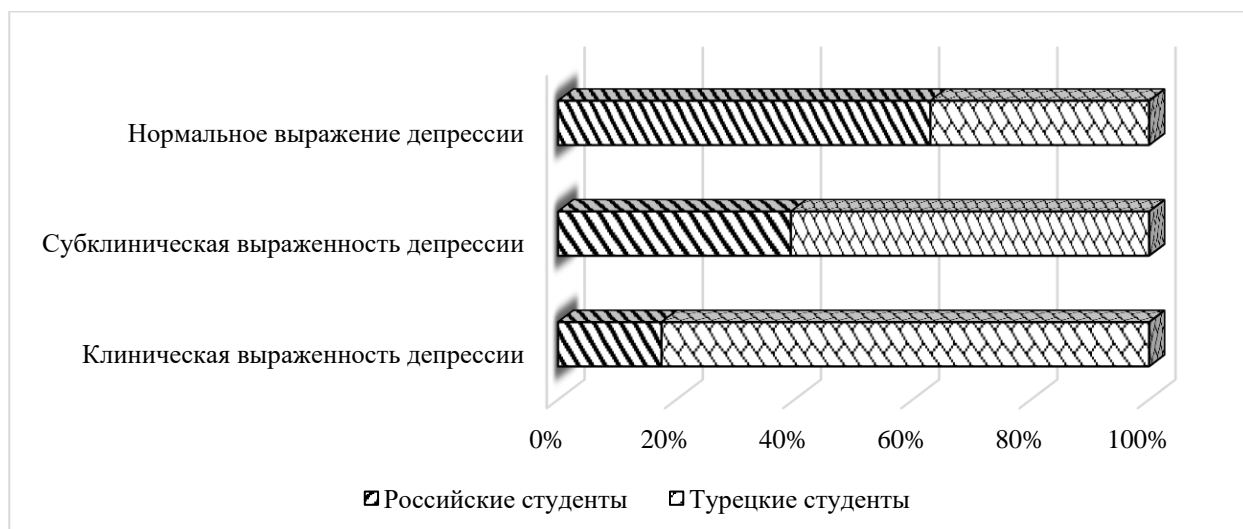


Рисунок 1. – Результаты исследования депрессии

Клиническая выраженность тревоги у российских студентов составляет 27%, у турецких – 73%. Субклиническая выраженность тревоги

выявляется у 20% как российских, так и турецких студентов. Нормальное выражение тревоги наблюдается у 53% российских студентов и у 7%

турецких студентов. Результаты исследования выраженности тревоги представлены на рисунке 2.

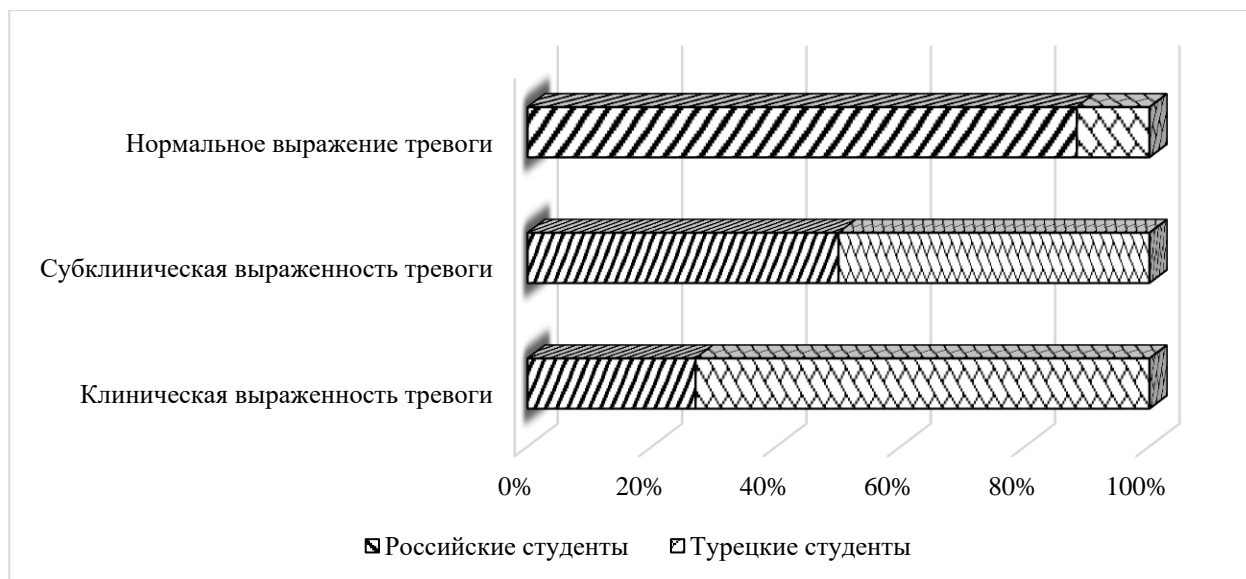


Рисунок 2. – Результаты исследования тревоги

Согласно полученным данным, мы можем сказать, что уровень тревожности и депрессии отличается в России и Турции. У российских студентов нормальное выражение в шкалах тревоги статистически значимо ($p > 0,5$) выше, чем у турецких студентов. Также мы видим статистические значимые различия в показателях клинической выраженности депрессии ($p > 0,5$).

Для турецких студентов процесс самоизоляции, в гораздо большей степени обострил проблемы тревоги и депрессии. Мы связываем это с более строгими государственными мерами по противодействию распространению коронавирусной инфекции.

Турецкие студенты большую часть своего времени вынуждены проводить в условиях замкнутого пространства, имеют ограниченные возможности прогулок, в том числе у них отсутствует свободный доступ к свежему воздуху, что усиливает психофизиологические симптомы тревоги и депрессии. Длительное нахождение в одной и той же обстановке, общение только с одними и теми же людьми (в основном с родителями), также повышает эмоциональное напряжение. Конфликты, ссоры людей, находящихся долгое время в замкнутом пространстве, снижают адаптивные возможности и повышают уровень стресса. Режим работы ресторанов и кафе с ноября сократился, они работают с 10 до 20 часов, продавая еду только на вынос. В то время как в России в ноябре рестораны и кафе были открыты для посетителей с 8 до 23

часов, работала большая часть залов, в которых гости могли проводить время за приемом пищи. Российские студенты имеют доступ в спортивные секции, могут встречаться со своими друзьями, посещать учебные заведения. Несмотря на продолжающиеся нормы по ограничению, в целом обстановка в России более свободная, чем в Турции, что и способствует невыраженному проявлению клинической и субклинической тревоги и депрессии.

Заключение. Пандемия COVID-19 особенно повысила уровень тревожности, которая усиливается в стрессовых условиях жизни. Исходя из проведенного исследования, мы видим, что в стране, где более выраженная ситуация запрета, и введены новые, строгие нормы взаимодействия с окружающей средой, более выражено проявляется повышенный уровень тревоги и депрессии.

Данное исследование позволяет по-новому взглянуть на ситуацию пандемии COVID-19, оценивая эмоциональное состояние людей, переживающих моменты изменения своего обычного ритма жизни. Объектом исследования стали эмоциональные состояния студенты России и Турции. Студенты являются именно той социальной группой населения, которая через несколько лет будет активным участником социальных и экономических отношений в своих государствах, а также на мировом пространстве. Авторы исследования, анализируя текущее эмоциональное состояние молодежи, делают вывод, что, вводя или отменяя меры по

предотвращению распространения болезни, необходимо также учитывать возможный долгосрочный вред от данных мер. Отсроченная реакция на стресс может быть гораздо более серьезна, чем текущее эмоциональное состояние. Полученные данные позволяют говорить о необходимости рассмотрения возможности эмоциональной разрядки накопившейся негативной энергии в мирном, продуктивном русле. На данный момент мы видим, как в странах с усиленными мерами по предотвращению распространения COVID-19 возникают несанкционированные митинги, переходящие в вооруженные столкновения с полицией. Молодежь, в том числе и студенты университетов,

устраивают драки, разбивают витрины, поджигают магазины, пытаясь справиться со своей тревогой и депрессией. Ни в одной стране пока не наблюдаются меры, помогающие справиться с данным состоянием. Более того, средства массовой информации продолжают нагнетать обстановку, пугая население третьей, а может быть и уже четвертой волной пандемии.

В эффективном разрешении данной ситуации активно могут участвовать, прежде всего, учебные заведения, проводя семинары, тренинги, встречи, в том числе и онлайн, позволяющие студентам говорить о своих страхах, переживаниях, делиться своими мыслями, анализируя свое эмоциональное состояние.

Литература:

1. Özmete E., Pak M. The relationship between anxiety levels and perceived social support during the pandemic of COVID-19 in Turkey // *Social Work in Public Health*. – 2020. – Т. 35. – № 7. – С. 603-616.
2. Spielberger C.D., Edwards C.D., Lushene R.E., Montuori J., & Platzek D. State-trait anxiety inventory for children: Preliminary manual // *Consulting Psychologists*, Palo Alto, CA. – 1973.
3. American Psychiatric Association A.P. et al. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. – 2013.
4. Carleton R.N. The intolerance of uncertainty construct in the context of anxiety disorders: Theoretical and practical perspectives // *Expert Review of Neurotherapeutics*. – 2012. – Т. 12. – № 8. – С. 937-947.
5. Rosen J.B., Schulkin J. From normal fear to pathological anxiety // *Psychological review*. – 1998. – Т. 105. – № 2. – С. 325.
6. Panayiotou G., Karekla M. Perceived social support helps, but does not buffer the negative impact of anxiety disorders on quality of life and perceived stress // *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*. – 2013. – Т. 48. – № 2. – С. 283-294.
7. Grills-Taquechel A.E., Littleton H.L., Axsom D. Social support, world assumptions, and exposure as predictors of anxiety and quality of life following a mass trauma // *Journal of Anxiety Disorders*. – 2011. – Т. 25. – № 4. – С. 498-506.
8. McCauley M., Minsky S., Viswanath K. The H1N1 pandemic: media frames, stigmatization and coping // *BMC Public Health*. – 2013. – Т. 13. – № 1. – С. 1-16.

9. Zigmond A.S., Snaith R.P. The hospital anxiety and depression scale // *Acta psychiatrica scandinavica*. – 1983. – Т. 67. – № 6. – С. 361-370.

10. Tosun N. Distance education practices at universities in Turkey: a case study during covid-19 pandemic: Distance education practices // *International Journal of Curriculum and Instruction*. – 2021. – Т. 13. – № 1. – С. 313-333.

11. Colaceci S. et al. Long-Term Effectiveness of an e-Learning Program in Improving Health Care Professionals' Attitudes and Practices on Breastfeeding: A 1-Year Follow-Up Study // *Breastfeeding Medicine*. – 2020. – Т. 15. – № 4. – С. 254-260.

12. George P.P. et al. Online eLearning for undergraduates in health professions: a systematic review of the impact on knowledge, skills, attitudes and satisfaction // *Journal of global health*. – 2014. – Т. 4. – № 1.

13. Leung P., Keing C. SARS hits in education: how we lived through it and what we have learned // *Educational Research Journal*. – 2003. – Т. 18. – № 2. – С. 27-38.

14. Schleicher A. The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020 // Retrieved from oecd.org website: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>. – 2020.

15. Tosun N. Distance education practices at universities in Turkey: a case study during covid-19 pandemic: Distance education practices // *International Journal of Curriculum and Instruction*. – 2021. – Т. 13. – № 1. – С. 313-333.

References:

1. Özmete E., Pak M. The relationship between anxiety levels and perceived social support during the pandemic of COVID-19 in Turkey // *Social Work in Public Health*. – 2020. – Т. 35. – № 7. – С. 603-616.
2. Spielberger C.D., Edwards C.D., Lushene R.E., Montuori J., & Platzek D. State-trait anxiety inventory for children: Preliminary manual // *Consulting Psychologists*, Palo Alto, CA. – 1973.

3. American Psychiatric Association A.P. et al. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. – 2013.

4. Carleton R.N. The intolerance of uncertainty construct in the context of anxiety disorders: Theoretical and practical perspectives // *Expert Review of Neurotherapeutics*. – 2012. – Т. 12. – № 8. – С. 937-947.

5. Rosen J.B., Schulkin J. From normal fear to pathological anxiety // Psychological review. – 1998. – Т. 105. – № 2. – С. 325.
6. Panayiotou G., Karekla M. Perceived social support helps, but does not buffer the negative impact of anxiety disorders on quality of life and perceived stress // Social psychiatry and psychiatric epidemiology. – 2013. – Т. 48. – № 2. – С. 283-294.
7. Grills-Taquechel A.E., Littleton H.L., Axsom D. Social support, world assumptions, and exposure as predictors of anxiety and quality of life following a mass trauma // Journal of Anxiety Disorders. – 2011. – Т. 25. – № 4. – С. 498-506.
8. McCauley M., Minsky S., Viswanath K. The H1N1 pandemic: media frames, stigmatization and coping // BMC Public Health. – 2013. – Т. 13. – № 1. – С. 1-16.
9. Zigmond A.S., Snaith R.P. The hospital anxiety and depression scale // Acta psychiatrica scandinavica. – 1983. – Т. 67. – № 6. – С. 361-370.
10. Tosun N. Distance education practices at universities in Turkey: a case study during covid-19 pandemic: Distance education practices // International Journal of Curriculum and Instruction. – 2021. – Т. 13. – № 1. – С. 313-333.
11. Colaceci S. et al. Long-Term Effectiveness of an e-Learning Program in Improving Health Care Professionals' Attitudes and Practices on Breastfeeding: A 1-Year Follow-Up Study // Breastfeeding Medicine. – 2020. – Т. 15. – № 4. – С. 254-260.
12. George P.P. et al. Online eLearning for undergraduates in health professions: a systematic review of the impact on knowledge, skills, attitudes and satisfaction // Journal of global health. – 2014. – Т. 4. – № 1.
13. Leung P., Keing C. SARS hits in education: how we lived through it and what we have learned // Educational Research Journal. – 2003. – Т. 18. – № 2. – С. 27-38.
14. Schleicher A. The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020 // Retrieved from oecd.org website: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>. – 2020.
15. Tosun N. Distance education practices at universities in Turkey: a case study during covid-19 pandemic: Distance education practices // International Journal of Curriculum and Instruction. – 2021. – Т. 13. – № 1. – С. 313-333.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Корецкая Ирина Александровна (г. Москва, Россия), кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, e-mail: ikoretskay@mail.ru

Васякин Богдан Сергеевич (г. Москва, Россия), доцент, заведующей кафедрой психологии, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, e-mail: vasyakin.bs@rea.ru

Кая Ангелина Абдурахмановна (г. Москва, Россия), студентка 3 курса кафедры психологии, факультет менеджмента, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, e-mail: alex2228@list.ru



УДК 159.9

**Ценностные ориентации обучающейся молодежи
в период получения профессионального образования**

**Value orientations of student youth during
the period of obtaining professional education**

Яшкова А.Н., ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», *yashkovaan@mail.ru*

Морозова А.В., ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», *an-sm93sm@mail.ru*

Yashkova A., *Mordovian State Pedagogical University, yashkovaan@mail.ru*

Morozova A., *Mordovian State Pedagogical University, an-sm93sm@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.025

Материалы подготовлены в рамках сетевого проекта ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» с ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» на тему «Психолого–педагогическое сопровождение первокурсников организаций среднего профессионального образования».

Ключевые слова: *ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, молодежь, обучающиеся, сопровождение.*

Keywords: *value orientations, life-meaning orientations, youth, students, accompaniment.*

Аннотация. *В данной статье рассматриваются вопросы развития ценностной сферы у обучающихся разной занятости в период профессионального обучения. Актуальность изучения ценностной сферы учащихся позволяет уточнить современный ценностный уровень и тенденции развития социальных ориентаций, установок молодого поколения, а также пути сопровождения их профессионального становления. Предметом исследования стали особенности ценностных ориентаций молодежи разной занятости на этапе получения профессионального образования. В ходе изучения указанного предмета использовались теоретический анализ психолого-педагогической литературы, констатирующий эксперимент, диагностические методики, а также математические методы обработки эмпирических данных. В итоге выявлены различия в смысложизненных ориентациях обучающейся и работающей молодежи в период студенчества, что позволяет говорить о доминировании более важных и широких социальных ценностей у работающей молодежи, в то время как у только обучающихся более выраженными стали ценности, направленные на удовлетворение собственных потребностей и достижение личных целей. Полученная информация может быть использована в работе кураторов академических групп, практических психологов для осуществления психологического сопровождения социализации молодежи.*

Abstract. *This article examines the problem of value orientations of working and learning youth during the period of vocational training. The relevance of studying the value sphere of students makes it possible to clarify the current value level and development trends of social orientations, attitudes of the younger generation, as well as ways of accompanying their professional development. The subject of the research is the peculiarities of the value orientations of young people of different employment at the stage of obtaining vocational education. In the course of studying this subject, a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, ascertaining an experiment, diagnostic techniques, as well as mathematical methods of processing empirical data were used. As a result, differences were revealed in the life-meaning orientations of learning and working youth, which allows us to speak about the dominance of more important and broader social values among working youth, while only students have more pronounced values aimed at satisfying their own needs and achieving personal goals. The information obtained can be used in the work of curators of academic groups, practical psychologists for the implementation of psychological support for the socialization of youth.*

Введение. В результате современной общественной динамики происходит трансформация социальных целей, значимых установок и индивидуальных ценностей у обучающейся

молодежи. В юношеском возрасте человек динамично и с полной отдачей подхватывает новые идеи, реагируя и положительно откликаясь на социальные изменения. Это связано с тем, что в период профессионального становления активно развиваются личностные смыслы, создавая почву для взращивания новых векторов развития ценностной сферы. На эту тему рассуждают многие ученые, к примеру, Б.Г. Ананьев [1], Д.А. Леонтьев [2], Т.Н. Сахарова [3], Т.И. Пашукова [4] и др.

Рассмотрим понимание ценностей в психологии. В данной науке трактовки ценностей и ценностных ориентаций сводится к рассмотрению их как идеалов и жизненных смыслов, которые задают общую направленность личности и её самореализации в различных формах активности, в частности в общении и деятельности. Ценности имеют одну из ведущих функций в мотивационной сфере и развитии регуляции личности в системе социальных отношений.

Центральное место ценностные ориентации занимают в гуманистической психологии, где они ложатся в основу потребностно-мотивационной сферы и участвуют в самоактуализации и самостимулировании личности, определяя направленность и качество социального поведения [5;6].

Гуманистические ценности позволяют быть человеку нравственным, духовно удовлетворенным, активным в системе социальных отношений. Такие ценности как доброта, сострадание, справедливость и другие приходят в сознание и поведение детей и взрослых с опытом межличностных контактов, через примеры близких и референтной группы. На протяжении всей жизни личность приходит к важности и взращиванию человеческих качеств, их выражению в адрес подрастающего поколения, пожилых людей, лиц с ограниченными возможностями здоровья, к природе (живой и не живой).

На этапе студенчества ценностные ориентации определяют свой вектор и становятся вектором самоактуализации в развитии тех или иных качеств личности, которые в различных формах активности и взаимодействия со средой приобретают стойкий характер и определяют поведение в системе межличностных и профессиональных отношений.

Ценностные ориентации являются устойчивым и социальным образованием человека, лежащим в основе направленности личности на определенную цель, которая несет смысло-жизненное значение и выражается в виде

качеств, моделей и образов поведения. Ценностные ориентации не только устойчивые, но не зависимые психологическое образование. Они формируются с детского возраста под влиянием ближайшего и значимого окружения. К взрослости человек приходит с социальным опытом понимания, оценки, выражения ценностей не только у себя, но и у других людей [7].

Во многих профессиях и социальных ситуациях совместимость людей определяется именно имеющимся ценностным полем и ценностными ориентациями личности. К примеру, это важно в педагогических и медицинских профессиях, среди спасателей и творческих коллективов. Мыслить, чувствовать и действовать на «одной волне» приводит к продуктивности не только деятельности и самореализации в ней.

С точки зрения современных исследователей центральное место в ценностно-смысловой сфере личности отводится именно ценностной ориентации, которая имеет избирательное отношение к социальным ценностям, индивидуальным установкам, опосредованным смыслам личности, что можно обнаружить в поведении любого человека [7;8].

Не мало сделано в психологической науке по изучению разновидностей ценностей, их типологии и группировки по значимым основаниям. Рассмотрим их подробнее.

Самое широкое и популярное разделение ценностей усматривается на терминальные, то есть на ценности-цели, идеалов и смыслов жизни, и на инструментальные, то есть ценности-средства, норм, личностных особенностей (знаний, умений, качеств личности). Они хорошо обоснованы в концепции М. Рокича и представлены в его диагностических методиках. Такая дифференциация ценностей может применяться для исследования индивидуального поля ценностей человека. Их качественная характеристика позволяет точно определить вектор развития человека, его противоречия и проблемы с социумом, а также спрогнозировать процесс и результативность помыслов и действий.

Следующая группировка ценностей делит их на базовые и предметно-ориентированные. Первые ценности включают в себя культурные универсалии и создают социальную базу ценностей. Предметные ценности же соответствуют нормам, целям и идеалам определенной предметной сферы. Сюда относят профессиональные ценности. Они изучаются как предмет исследования в кросскультурных проектах и научной тематики. Как уже говорилось, для профессиональной деятельности важны не только социальные ориентиры каждой личности в

коллективе, но и общепрофессиональные, которые подчеркивают принадлежность этой личности к профессии и облегчают ей вхождение в профессию, саморазвитие и самореализацию в ней.

Друга типология делит ценности с учетом их принадлежности и связанности к конкретной группе потребностей человека. Это могут быть витальные, социальные, смысложизненные и другие группы потребностей. Данный подход к классификации ценностей встречается в исследованиях А. Маслоу. Но надо сказать, что ценности таковыми становятся, если человек принадлежит, живет в той или иной социальной группе, впитывая и принимая эти ценности. Рост потребностей от биологических до социальных у некоторых людей занимает всю жизнь, а у ряда – согласно возрастной динамики, уже в юношеском возрасте виден высокий уровень самоактуализации.

Отметим, что ценностно-смысловая сфера является гибкой и не стабильной в детском возрасте. Там же она получает подкрепление и одобрение в поведении ребенка. По мере взросления ценности становятся устойчивыми образованиями личности, начинают влиять на принятие решения, на обоснование поведения, на самооценку и оценку действий людей, то есть ложатся в основу целеполагания, регуляции и контроля личности в различных социальных отношениях [9;10].

Методология исследования. На этапе профессионального становления человек соотносит, примеряет имеющийся ценностный уровень у себя с ценностями будущей своей профессиональной сферы и личной жизнедеятельности. Это период ещё гибкий для ценностно-смыслового становления, поэтому можно корректировать имеющиеся и заложить, усилить необходимые ценностные ориентации. На данном этапе можно даже видеть уход из образовательной среды обучающихся, так как произошло осознание несовпадения ценностного поля личности с ценностями профессии. Не всем удается справиться с противоречиями внутри своей личности [5].

Как уже говорилось выше, понятия «ценности» и «ценностные ориентации» рассматриваются в структуре потребностно-мотивационной сферы личности и в период студенчества могут её изменять. Особенно преобразовываются мотивы выбора профессионального пути и профессионального обучения.

Для эмпирического изучения особенностей ценностно-смысловых сферы обучающихся были

отобраны люди студенческого возраста. Оно проводилось в Мордовском государственном педагогическом университете имени М.Е. Евсевьева. Контингентом исследования выступили 34 обучающихся, где 16 студентов, занятых только обучением в вузе и 18 студентов, сочетающих обучение и работу на постоянной основе.

Задачи исследования были поставлены следующие:

1. Выявить смысложизненные ориентации у обучающихся разной занятости на этапе профессионального обучения.

2. Описать приоритетные ценности у обучающихся, занятых только получением профессионального образования и обучающихся, параллельно работающих по будущей профессии.

В качестве методов исследования выбран констатирующий эксперимент, где применялись диагностические методики на изучение смысложизненных ориентаций, терминальных и инструментальных ценностей, а также методы математической обработки данных – это подсчет процентов и U-критерий Манна-Уитни для нахождения достоверности эмпирических данных.

Первым эмпирическим этапом стало применение методики «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева. По его результатам выявилось, что существуют различия в процентном соотношении между смысложизненными ориентациями работающей и обучающейся молодежи. Так, работающие юноши и девушки больше оценивают себя как сильную и свободную личность, которая имеет право на самостоятельное определение своего жизненного пути в соответствии со своими желаниями и предпочтениями. У них наблюдается высокий локус контроля-Я. Данная шкала получила максимальные баллы у 33,4% респондентов. В то время в выборке только обучающихся молодых людей она выражена лишь у 12,5% испытуемых, но зато 37,5% имеют приоритетный показатель по шкале «цели в жизни».

Общий показатель осмысленности жизни, который складывается из общей суммы баллов, выше у работающей молодежи (72,8%), чем у их сверстников, занятых только обучением (56,7%). Такие данные о работающих обучающихся молодежи говорят о том, что она более целенаправленна в построении своей жизни, ясно видят её приоритеты, осознают и дифференцируют личные мотивы по сравнению с только обучающейся молодежью, которая сосредоточена на ближайших целях и профессиональном обучении.

Следующим этапом было анкетирование на

выявление смысложизненных ориентаций. Анкета включала в себя 7 открытых вопросов и предоставлялась испытуемым для письменного ответа. Обработка анкеты носила качественный характер. По её результатам 100% испытуемых обладает смысложизненной ориентацией – «цели в жизни». Это может говорить о зрелости целеполагания у обучающихся на этапе профессионального обучения, нацеленности на будущее, где четко видят себя и осознают свою временную перспективу, её возможную изменчивость. У студентов в разном сочетании выявлены также такие ценности как «высокие запросы» (8%), «смелость в отстаивании своего мнения, взглядов» (16%), «материально-обеспеченная жизнь» (28%), «жизнерадостность» (20%), «развлечения» (24%), «наличие хороших и верных друзей» (44%), «продуктивная жизнь» (52%), «счастливая семейная жизнь (60%)» «независимость» (60%), «любовь» (68%). Данный разброс ценностей показывает их индивидуальный набор в личности обучающихся, а значит наличие индивидуального социального опыта.

Дальнейшим этапом исследования было применение диагностики по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича. Её данные показывают, что доминирующими в группе испытуемых, занятых только учебно-профессиональной деятельностью, являются «любовь» (56%), «наличие хороших и верных друзей» (63%), «материально-обеспеченная жизнь» (81%), а работающая часть испытуемых показала свои предпочтения на такие ценности, как «материально-обеспеченная жизнь» (67%),

«счастливая семейная жизнь (72%), «интересная работа» (72%) и «здоровье» (78%). В процентном соотношении снова видны различия.

Статистическая обработка данных методики М. Рокича показала существенные различия практически по всем терминальным ценностям ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$), кроме ценностей «красота природы и искусства» и «творчество». Значимые различия получены и в группе инструментальных ценностей ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$), кроме ценностей «исполнительность», «непримиримость к недостаткам в себе и других», «независимость», «аккуратность, умение содержать в порядке вещи, порядок в делах», «самоконтроль», «широта взглядов», «честность» и «чуткость».

Сравнительный анализ смысложизненных и ценностных ориентаций обучающейся молодежи разной занятости с помощью статистического U-критерия Манна-Уитни, где значимые различия находятся в следующих критических значениях: 76 при $p \leq 0,01$, 95 при $p \leq 0,05$. Результаты этого критерия указаны на рисунке 1.

По рисунку 1 видно, что значимые различия между группами испытуемых получены в уровнях выраженности таких ценностей как «процесс жизни» (85,5 при $p \leq 0,05$), «локус контроля – Я» (82,5 при $p \leq 0,05$) и «осмысленность жизни» (74 при $p \leq 0,01$). Ценности по осмысленности жизни и процесс жизни оказались выше выражены у работающих обучающихся, а у только учащихся профессионального обучения – ценность, связанная с локусом контроля, что позволяет им быть продуктивно включенным в получении образования.

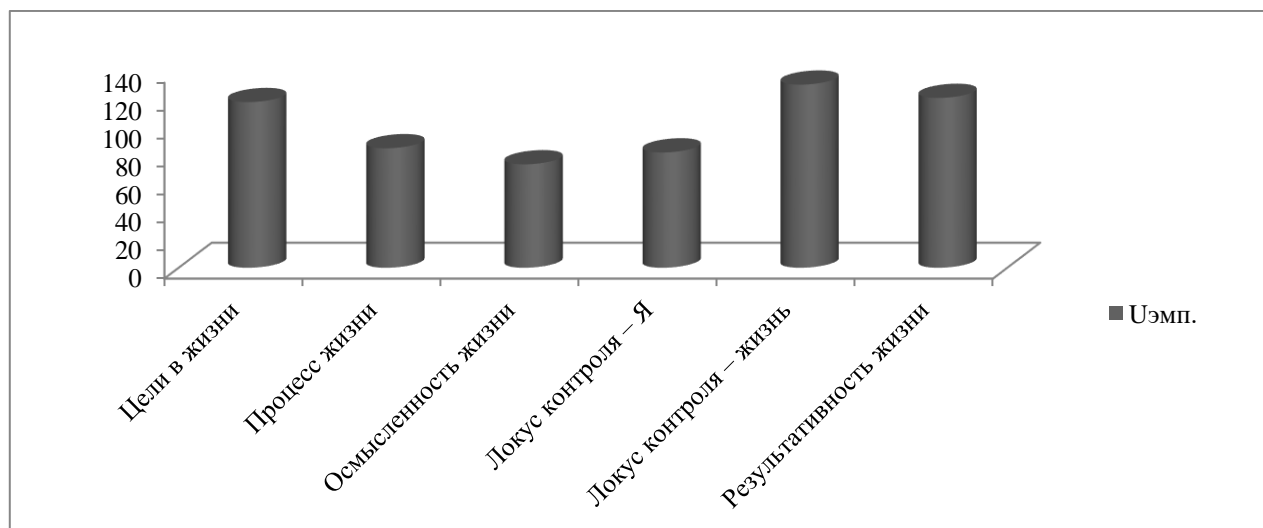


Рисунок 1. – Результаты математической обработки данных по методике «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева

Результаты исследования. Результаты констатирующего эксперимента дали возможность утверждать, что есть различия между

смысложизненными ориентациями работающих и обучающихся студентов. Первые видят смыслы в жизни – быть сильной и свободной личностью (у

них наблюдается высокий локус контроля-Я), а вторые ценят на данный момент «цели в жизни» и находятся на этапе их поиска.

Статистические различия обнаружились по ряду терминальных и инструментальных ценностей. Среди ценностей-цели обучающийся с постоянной занятостью на первое место выделяет «материально-обеспеченная жизнь», «счастливая семейная жизнь», «интересная работа» и «здоровье», а только обучающиеся студенты – «любовь», «наличие хороших и верных друзей» и «материально-обеспеченная жизнь».

Среди ценностей-средств работающие студенты приоритетным ставят «смелость в отстаивании своего мнения, взглядов», а только обучающиеся – «рационализм».

Заключение. Значимые различия в ценностях и ценностных ориентациях позволяют уточнить современный ценностный уровень и тенденции развития социальных ориентаций, установок молодого поколения, а также пути сопровождения их профессионального становления. В процессе профессионального обучения становится важным сопровождение обучающихся, то есть оказание им психолого-педагогической поддержки, нахождение ресурсов личности для

самореализации в учебно-профессиональной деятельности не зависимо от занятости.

Работающим студентам не всегда удается своевременно выполнять учебные задания и быть гибкими при подготовке их в образовательном процессе. Это требует особого контроля со стороны куратора (классного руководителя), руководства по направлению подготовки, высокое распределение внимания самого обучающегося. Все это может быть частью сопровождения таких студентов, особенно на выпускном этапе, когда они уходят на индивидуальный план обучения.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о доминировании более важных и широких социальных ценностей у работающих студентов, в то время как у только обучающихся более выраженными являются ценности, направленные на удовлетворение собственных потребностей, достижение личных целей. Также эмпирические результаты могут дать предположение о связи ценностей с практической деятельностью и опытом взаимодействия с различными людьми, которые расширяют спектр применения и подтверждения значимых и приоритетных ценностных ориентаций у конкретного человека.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 2015. – 852 с.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2013. – 18 с.
3. Сахарова Т.Н. Возрастная динамика смысложизненных ориентаций личности / Т.Н. Сахарова // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2016. – № 10–2. – С. 66–71.
4. Пашукова Т.И. Формирование мировоззрения и смысложизненные ориентации в юношеском возрасте / Т.И. Пашукова // Психологические проблемы смысла жизни и акме / Материалы XIV симпозиума. – 2016. – № 2. – С. 45–53.
5. Мешков Н.И., Яшкова А.Н. Мотивационная сфера обучающихся высшей школы / Н.И. Мешков, А.Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. –

2018. – № 2 (34). – С. 92-98.

6. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Юнити, 2015. – 320 с.

7. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн. – СПб.: Питер, 2016. – 426 с.

8. Чудновский В.Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 2018. – № 3. – С. 12–16.

9. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология личности / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 574 с.

10. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2012. – 608 с.

References:

1. Ananiev B.G. Selected psychological works / B.G. Ananiev. - M.: Nauka, 2015. - 852 p.
2. Leontiev D.A. Life-purpose orientation test (SZHO) / D.A. Leontiev. - M.: Smysl, 2013. - 18 p.
3. Sakharova T.N. Age dynamics of life-meaning orientations of personality / T.N. Sakharova // Bulletin of the Voronezh State Technical University. - 2016. - № 10–2. - S. 66–71.
4. Pashukova T.I. Formation of worldview and life-meaning orientations in youth / T.I. Pashukova //

Psychological problems of the meaning of life and acme: Proceedings of the XIV symposium. - 2016. - № 2. - P. 45–53.

5. Meshkov N.I., Yashkova A.N. Motivational sphere of high school students / N.I. Meshkov, A.N. Yashkova // Humanities and education. - 2018. - № 2 (34). - S. 92-98.

6. Zuckerman G.A. Psychology of self-development: a task for adolescents and their teachers / G.A. Zuckerman, B.M. Masters. - M.: Unity, 2015. - 320 p.

7. Feldstein D.I. Psychology of a developing personality / D.I. Feldstein. – St.-Pb.: Peter, 2016. - 426 p.

8. Chudnovsky V.E. Psychological components of the optimal meaning of life / V.E. Chudnovsky // Questions of psychology. - 2018. - № 3. - S. 12-16.

9. Stolyarenko L.D., Samygin S.I. Psychology of personality / L.D. Storolenko, S.I. Samygin. - Rostov n / a: Phoenix, 2017. - 574 p.

10. Mukhina V.S. Age-related psychology. Phenomenology of development / V.S. Mukhina. - M.: Academy, 2012. - 608 p.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Яшкова Аксана Николаевна (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой специальной и прикладной психологии, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», e-mail: yashkovaan@mail.ru

Морозова Анна Владимировна (г. Саранск, Россия), студентка факультета психологии и дефектологии, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», e-mail: an-sm93sm@mail.ru



УДК 159.9 (045)

Психолого-педагогические условия приобщения обучающихся к продуктивно-созидательной деятельности

Psycho-pedagogical conditions for involving students in productive and creative activity

Варданын Ю.В., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, julia_vardanyan@mail.ru

Кукса К.А., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, kriste5791@mail.ru

Vardanyan Y., Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, julia_vardanyan@mail.ru

Kuksa K., Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, kriste5791@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.026

Ключевые слова: продуктивно-созидательная деятельность, приобщение, художественная продуктивно-созидательная компетенция, развитие компетенции, психолого-педагогические условия.

Keywords: productive and creative activity, involving, artistic productive and creative competence, development of competence, psycho-pedagogical conditions.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью усиления развивающих возможностей и творческой направленности деятельности в системе дополнительного образования детей. Цель статьи заключается в апробации идей, относящихся к обоснованию и реализации психолого-педагогических условий, способствующих приобщению обучающихся к продуктивно-созидательной деятельности и развитию их художественной продуктивно-созидательной компетенции в образовательном процессе детской школы искусств. Авторами приведена характеристика уровня компонентов исследуемой компетенции, обоснована программа ее развития. Для доказательства эффективности реализации программы и созданных условий сравнивались изменения исследуемой компетенции. В экспериментальной группе доказана значимость сдвига количественных данных уровня компонентов исследуемой компетенции с помощью критерия знаков G по всем оцениваемым параметрам: $G_{эмф.} < G_{кр.}$ при $p < 0,01$. В контрольной группе значимых изменений не обнаружено. В статье обобщены общие и дифференцированные психолого-педагогические условия приобщения обучающихся экспериментальной группы к продуктивно-созидательной деятельности, подходы к созданию которых могут быть использованы в прикладных исследованиях и в образовательном процессе учреждений дополнительного образования детей.

Abstract. The relevance of the article is determined by the need to strengthen the developing capabilities and creative orientation of activity in the system of additional education of children. The purpose of the article is to test the ideas related to the justification and implementation of psycho-pedagogical conditions that contribute to involving students in productive and creative activity and developing their artistic productive and creative competence in the educational process of children's art school. The authors characterize the level of components of the competence and substantiate the program of its development. To prove the effectiveness of the program implementation and the created conditions, changes in the competence of students were compared. In the experimental group, the significance of the shift in the quantitative data of the level of the competence components was proved using the criterion of signs G for all the estimated parameters: $G_{emf.} < G_{cr.}$ at $p < 0,01$. No significant changes were found in the control group. The article summarizes the general and differentiated psycho-pedagogical conditions for involving students of the experimental group in productive and creative activity, approaches to the creation of which can be used in applied research and in the educational process.

Введение. В последнее время преобразовательные процессы, коснувшиеся системы дополнительного образования детей и ориентирующие на развитие творческих ресурсов личности, побуждают к поиску новых подходов. В этом контексте создание в детской студии

декоративно-прикладного и художественного творчества психолого-педагогических условий приобщения обучающихся к продуктивно-созидательной деятельности, способствующей развитию их художественной продуктивно-созидательной компетенции, представляет особый

интерес. Рассмотрим теоретико-методологическую основу, необходимую для создания исследуемых условий.

А.В. Хуторской и Л.Н. Хуторская [1], И.А. Зимняя [2] рассматривают компетентностный подход как современную основу организации учебного процесса. В.Д. Шадриков [3] выделяет ряд структурных компонентов компетенций, выражающихся во владении опытом определенного вида деятельности. В работе Ю.В. Варданян и К.А. Кукса обоснована структурная модель художественной продуктивно-созидательной компетенции, включающая ряд компонентов (мотивационно-ценностный, когнитивный, исполнительский, креативный и эмоционально-волевой), содержание которых обусловлено аспектами деятельности обучающихся в детской студии [4]. Это позволило К.А. Кукса подобрать диагностический инструментарий и собрать эмпирические данные, характеризующие исследуемую компетенцию обучающихся указанной студии [5].

Процесс развития художественной продуктивно-созидательной компетенции выстроен с позиции личностно-деятельностного подхода. Деятельностный характер обучения, отражающийся в постановке и решении обучающимися конкретной познавательной задачи во время учебной деятельности, представлен в работах А.Н. Леонтьева [6] и других исследователей. Д.И. Фельдштейн выделяет этот подход для решения проблемы формирования и развития способностей личности в детском подростковом коллективе [7].

При развитии художественной продуктивно-созидательной компетенции особую значимость приобретает субъектность обучения, где центральным звеном является обучающийся как субъект реализуемой деятельности. В работе Ю.В. Варданян и О.С. Валуева показано, что систему обучения необходимо оснастить при этом комплексами психодиагностики и развития человека как субъекта творчества, активизирующими и эффективно преобразующими его субъектно-творческие ресурсы [8].

Исследованием особенностей приобщения к продуктивно-созидательной деятельности занимались Д.Б. Богдавленская [9] и др. В работе К.А. Кукса [10] составлена психолого-педагогическая модель развития продуктивно-созидательной компетенции обучающихся в детской студии. Тем не менее, нерешенным остается ряд вопросов, среди которых особую актуальность приобретает выявление психолого-

педагогических условий приобщения обучающихся к продуктивно-созидательной деятельности, обеспечивающих эффективное развитие их продуктивно-созидательной компетенции.

Материалы и методы исследования. Опытное-экспериментальное исследование проводилось в 2018–2021 гг. на базе художественного отделения Детской школы искусств закрытого административного территориального образования Озерный Тверской области. Материалом для исследования послужили данные оценки художественной продуктивно-созидательной компетенции 120 обучающихся детской студии декоративно-прикладного и художественного творчества (в т.ч. 96 девочек и 24 мальчиков в возрасте 10 – 12 лет). Использованы методики диагностики и оценки следующих компонентов художественной продуктивно-созидательной компетенции обучающихся:

- мотивационно-ценностного («Изучение мотивации обучения обучающихся 5 – 7 класса» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой [11, с.35-43]; «Диагностика групповой мотивации» И.Д. Ладанова [12, с.91]; «Диагностика ценностных ориентаций подростков» М.И. Лукьяновой [13, с.68-85]);
- когнитивного (контрольно-измерительные материалы по изобразительному искусству, декоративно-прикладному искусству и художественному творчеству);
- исполнительского (экспертный анализ продуктов изобразительной, декоративно-прикладной и художественно-творческой деятельности);
- креативного (диагностика творческого мышления по методике «Тест креативности» Е.П. Торренса [14]);
- эмоционально-волевого («Определение эмоциональности» В.В. Суворовой [15, с.496-497]; «Определение уровня саморегуляции» Н.А. Мишиной [16]).

Для проверки значимости сдвига количественных показателей параметров компонентов художественной продуктивно-созидательной компетенции обучающихся использовался G-критерий знаков.

Результаты исследования. На констатирующем этапе выявлены компоненты художественной продуктивно-созидательной компетенции и их уровень. Обнаружено, что в структуре исследуемой компетенции каждого обследованного обучающегося представлены все компоненты. При этом замечено, что у большинства обучающихся показатели компонентов (за исключением эмоционально-

волевого) локализованы в диапазоне, включающем значения от низкого до среднего уровня. Так, показатели мотивационно-ценностного и исполнительского компонентов распределились от низкого до среднего уровня, когнитивного – на нижней границе среднего уровня, креативного – на низком уровне. Показатели эмоционально-волевого компонента выявлены на высоком уровне (по параметру эмоциональной устойчивости) и низком (по параметру волевой саморегуляции). Выявленный уровень компонентов художественной продуктивно-созидательной компетенции подтвердил наличие существенного резерва для ее развития.

На основе полученных данных обучающиеся студии были разделены на контрольную и экспериментальную группы, одинаковые по составу и примерно одинаковые по уровню развития исследуемой компетенции. В состав каждой группы вошло по 60 человек (среди которых 12 мальчиков и 48 девочек). С ними проводились плановые занятия по программе художественного отделения Детской школы искусств. В дополнение к этому с января 2018 года по декабрь 2019 года с обучающимися экспериментальной группы осуществлялся формирующий этап, в ходе которого реализована программа развития художественной продуктивно-созидательной компетенции. В соответствии с программой проведено 126 занятий в течение 42 недель.

Программа представлена тремя основными разделами: познавательно-развивающим, индивидуально-дифференцированным и творчески-ориентированным. Первый раздел программы содержал серии занятий, в ходе которых чередовалась познавательная и практическая деятельность. Второй раздел предусматривал возможность дифференцировать виды продуктивно-созидательной деятельности в рамках выполняемых заданий, позволяющих более адресно учитывать индивидуальные особенности и уровни компонентов исследуемой компетенции, что позволило осуществлять более эффективное психолого-педагогическое воздействие на группы обучающихся с низким и средним уровнем тех или иных компонентов. Творчески-ориентированный раздел программы предназначался для погружения в творческую деятельность в разных областях искусства, совместные и индивидуальные продукты которой становились основой организуемых выставок, концертов, дефиле, конкурсов, фестивалей и других форм презентации творчества и проектов обучающихся. Программа реализована с

помощью специально созданных психолого-педагогических условий, обеспечивающих приобщение обучающихся экспериментальной группы к продуктивно-созидательной деятельности, в процессе которой происходила актуализация и развитие компонентов исследуемой компетенции.

Действие общих психолого-педагогических условий обеспечивалось:

- системным подходом к организации образовательного процесса и созданием согласованных векторов развития художественной продуктивно-созидательной компетенции обучающихся;
- использованием современных образовательных ресурсов и инновационных практик, нацеленных на развитие исследуемой компетенции;
- последовательностью развития компетенции при освоении продуктивно-созидательной деятельности;
- сочетанием процессов создания творческой среды реализации продуктивно-созидательной деятельности и совместной рефлексии.

Действие дифференцированных условий достигалось:

- осуществлением личностно-деятельностного и субъектного подходов к процессу развития исследуемой компетенции обучающихся с учетом уровней компонентов ее психологической структуры;
- управлением процессом развития компетенции (построение индивидуального вектора развития компетенции, сопровождение учебных действий на разных стадиях развивающего процесса);
- учетом притягательности конкретного вида продуктивно-созидательной деятельности при применении системы дифференцированных заданий, опорой на результативность их выполнения и усилением мотивационно-ценностного значимого отношения обучающихся к участию в данном виде деятельности;
- преемственностью между процессами освоения опыта (когнитивного и исполнительского) и применения полученных результатов в творческой деятельности в разных областях искусства, интегрирующих возможности когнитивного, исполнительского и креативного компонентов компетенции;
- достижением гармонии между эмоциональным переживанием участия в продуктивно-созидательной деятельности и волевой саморегуляцией, способствующей преодолению возникающих трудностей и

развитию эмоционально-волевого компонента исследуемой компетенции.

Под целенаправленным действием созданных психолого-педагогических условий приобщения обучающихся к продуктивно-созидательной деятельности происходило развитие

художественной продуктивно-созидательной компетенцией обучающихся экспериментальной группы. Результативность произошедших изменений выявлена на контрольном этапе, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Оценка художественной продуктивно-созидательной компетенции

Методика	Параметр	Группа	Этап, уровень, количество (в %)					
			констатирующий			контрольный		
			В	С	Н	В	С	Н
Изучение мотивации обучения обучающихся 5 – 7 класса	Личностный смысл учения	ЭГ	18	25	57	80	20	0
		КГ	17	25	58	20	28	52
	Способность к целеполаганию	ЭГ	8	30	62	67	33	0
		КГ	10	30	60	13	35	52
	Направленность на познание	ЭГ	10	38	52	80	20	0
		КГ	12	38	50	12	45	43
	Преобладание внутренних мотивов	ЭГ	28	37	35	100	0	0
		КГ	13	39	48	15	47	38
Стремление к успеху	ЭГ	27	48	25	80	20	0	
	КГ	25	48	27	33	40	27	
Направленность на деятельность	ЭГ	18	20	62	87	13	0	
	КГ	18	18	64	20	27	53	
Диагностика групповой мотивации	Коллективная мотивация	ЭГ	12	41	47	67	28	5
		КГ	13	40	47	13	52	35
Диагностики ценностных ориентаций подростков	Познание	ЭГ	18	52	30	80	20	0
		КГ	18	52	30	15	68	17
	Я	ЭГ	0	83	17	20	73	7
		КГ	0	97	3	3	87	10
	Другой	ЭГ	7	83	10	25	70	5
		КГ	7	81	12	7	81	12
Общественно-полезная работа	ЭГ	15	50	35	50	48	2	
	КГ	17	50	33	18	55	27	
Контрольно-измерительные материалы	Обученность в области ИЗО	ЭГ	22	41	37	100	0	0
		КГ	23	42	35	25	50	25
	Обученность в области ДПИ	ЭГ	15	52	33	80	20	0
		КГ	16	52	32	18	62	20
Обученность в области ХТ	ЭГ	20	40	40	77	23	0	
	КГ	22	38	40	22	38	40	
Оценка продуктов деятельности	Мастерство в области ИЗО	ЭГ	18	42	40	82	18	0
		КГ	16	42	42	18	50	32
	Решение задач в области ИЗО	ЭГ	15	50	35	43	40	17
		КГ	17	50	33	22	48	30
	Мастерство в области ДПИ и ХТ	ЭГ	13	35	52	50	50	0
		КГ	13	35	52	15	43	42
Решение задач в области ДПИ и ХТ	ЭГ	17	63	20	65	30	5	
	КГ	17	61	22	18	60	22	
Тест креативности Е.П. Торренса	Беглость мышления	ЭГ	18	50	32	73	27	0
		КГ	20	50	30	20	52	28
	Гибкость мышления	ЭГ	12	63	25	35	65	0
		КГ	15	60	25	15	68	17
	Оригинальность мышления	ЭГ	5	60	35	33	52	15
		КГ	56	17	27	38	42	20
	Точность мышления	ЭГ	17	70	13	50	45	5
		КГ	22	53	25	22	50	28
Определение эмоциональности	Эмоциональная возбудимость	ЭГ	67	18	15	10	90	0
		КГ	50	48	2	50	37	13
Уровень волевой саморегуляции	Волевая саморегуляция	ЭГ	5	52	43	50	37	13
		КГ	18	9	73	15	23	62

Примечания: Параметр – ИЗО (изобразительное искусство), ДПИ (декоративно-прикладное искусство), ХТ (художественное творчество). Группа – ЭГ (экспериментальная), КГ (контрольная). Уровень – В (высокий), С (средний), Н (низкий).

Анализ эмпирических данных позволил составить психолого-педагогическую

характеристику исходного уровня художественной продуктивно-созидательной компетенции, который на констатирующем этапе оказался примерно одинаковым независимо от принадлежности обучающихся к экспериментальной или контрольной группе:

- мотивационно-ценностный компонент компетенции включал преобладающие количественные показатели параметров мотивационной направленности низкого и среднего уровней, коллективной мотивации – низкого уровня, ценностных ориентаций – среднего уровня;

- количественные показатели когнитивного компонента большинства обучающихся сосредоточились на нижней границе среднего уровня;

- исполнительский компонент в основном содержал количественные показатели на низком и среднем уровне;

- по большинству количественных показателей креативного компонента обнаружен низкий уровень;

- в эмоционально-волевом компоненте количественные показатели эмоциональной устойчивости относились к высокому уровню, а волевой саморегуляции – к низкому уровню.

На контрольном этапе выявлено, что в группах произошли изменения уровня компонентов художественной продуктивно-созидательной компетенции, но они имеют свои особенности.

Показатели мотивационно-ценностного компонента компетенции обучающихся экспериментальной группы находились в основном на высоком и среднем уровнях (их количество по параметрам мотивационной направленности составило 100%, коллективной мотивации – 95%, ценностных ориентаций – от 93% до 100%). Доля с низким уровнем включала от 0 до 7% обучающихся. В контрольной группе доля с низким уровнем мотивационной направленности составила от 27% до 53% обучающихся, коллективной мотивации – 35%, ценностных ориентаций – от 10% до 35%. В этой группе доля обучающихся с высоким и средним уровне меньше, чем в экспериментальной группе.

Показатели когнитивного компонента компетенции обучающихся экспериментальной группы сосредоточились на высоком и среднем уровнях (отсутствует низкий уровень). Другая ситуация возникла в контрольной группе, где выявлено много обучающихся с низким уровнем (от 20% до 40%), а их доля с высоким и средним уровнем оказалась меньше, чем в экспериментальной группе.

Показатели исполнительского компонента

компетенции находились в экспериментальной группе в основном на высоком и среднем уровнях (обучающиеся с низким уровнем исполнительского мастерства в областях изобразительного искусства, декоративно-прикладного искусства и художественного творчества не обнаружены, а по параметрам решения практических задач в этих областях доля с низким уровнем составила от 5% до 17%). В контрольной группе доля обучающихся с низким уровнем исполнительского мастерства в указанных областях составила от 32% до 42%, а решения практических задач – от 22% до 30%. Доля обучающихся этой группы со средним и высоким уровнем исполнительского компонента компетенции меньше, чем в экспериментальной группе.

По большинству количественных показателей креативного компонента в экспериментальной группе обнаружен высокий и средний уровень (доля обладателей низкого уровня по двум параметрам отсутствует, а по двум другим параметрам составила от 5% до 15%). В контрольной группе доля обучающихся с низким уровнем составила от 17% до 28%, а с высоким и средним уровнем меньше, чем в экспериментальной группе.

Анализ показателей показывает различия в развитии эмоционально-волевого компонента. В экспериментальной группе высоким или средним уровнем эмоциональной устойчивости обладает 100% обучающихся, а волевой саморегуляции – 87%. В контрольной группе доля обучающихся с низким уровнем составила по одному из этих показателей 13% (эмоциональная устойчивость), по другому – 62% (волевая саморегуляция), а с высоким и средним уровнем их доля меньше, чем в экспериментальной группе.

При сравнении количественных показателей по всем параметрам выяснилось, что в экспериментальной группе существует ярко выраженная динамика позитивных изменений художественной продуктивно-созидательной компетенции, так как увеличилась доля обучающихся с высоким и средним уровнем ее компонентов при одновременном уменьшении доли обладателей низкого уровня. В контрольной группе также обнаружена динамика позитивных изменений исследуемой компетенции, однако она менее выражена и сохраняется доля обладателей низкого уровня, которая выше, чем в экспериментальной группе. С помощью критерия знаков G определена статистическая достоверность выявленных сдвигов уровня компонентов художественной продуктивно-созидательной компетенции, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Расчёт значимости изменения параметров художественной продуктивно-созидательной компетенции

Параметр	Группа	N	Направление сдвига				Значения G		
			нет	+	-	типич.	G _{эмп.}	G _{кр.}	
								P < 0,05	P ≤ 0,01
Личностный смысл учения	ЭГ	50	10	49	1	49	1	18	16
	КГ	16	44	11	5	11	5	4	2
Способность к целеполаганию	ЭГ	49	11	49	0	49	0	18	15
	КГ	15	45	10	5	10	5	3	2
Направленность на познание	ЭГ	49	11	47	2	47	2	18	15
	КГ	16	44	10	6	10	6	4	2
Преобладание внутренних мотивов	ЭГ	43	17	43	0	43	0	15	13
	КГ	14	46	10	4	10	4	3	2
Стремление к успехам	ЭГ	44	16	43	1	43	1	16	13
	КГ	17	43	11	6	11	6	4	3
Направленность на деятельность	ЭГ	44	16	44	0	44	0	16	13
	КГ	18	42	12	6	12	6	5	3
Коллективная мотивация	ЭГ	50	10	50	0	50	0	18	16
	КГ	21	39	14	7	14	7	6	4
Познание	ЭГ	49	11	49	0	49	0	18	15
	КГ	16	44	11	5	11	5	4	2
Я	ЭГ	18	42	18	0	18	0	5	3
	КГ	18	42	8	10	10	8	5	3
Другой	ЭГ	14	46	14	0	14	0	3	2
	КГ	12	48	6	6	6	6	2	1
Общественно-полезная работа	ЭГ	41	19	41	0	41	0	14	12
	КГ	16	44	10	6	10	6	4	2
Обученность в области ИЗО	ЭГ	47	13	47	0	47	0	17	15
	КГ	18	42	12	6	12	6	5	3
Обученность в области ДПИ	ЭГ	50	10	49	1	49	1	18	16
	КГ	19	41	13	6	13	6	5	4
Обученность в области ХТ	ЭГ	48	12	48	0	48	0	17	15
	КГ	14	46	7	7	7	7	3	2
Мастерство в области ИЗО	ЭГ	49	11	48	1	48	1	18	15
	КГ	16	44	11	5	11	5	4	2
Решение задач в области ИЗО	ЭГ	28	32	28	0	28	0	8	7
	КГ	17	43	10	7	10	7	4	3
Мастерство в области ДПИ и ХТ	ЭГ	47	13	47	0	47	0	17	15
	КГ	18	42	12	6	12	6	5	3
Решение задач в области ДПИ и ХТ	ЭГ	33	27	33	0	33	0	11	9
	КГ	15	45	8	7	8	7	3	2
Беглость мышления	ЭГ	49	11	49	0	49	0	18	15
	КГ	17	43	9	8	9	8	4	3
Гибкость мышления	ЭГ	29	31	29	0	29	0	9	7
	КГ	19	41	12	7	12	7	5	4
Оригинальность мышления	ЭГ	29	31	29	0	29	0	9	7
	КГ	15	45	4	11	11	4	3	2
Точность мышления	ЭГ	25	35	25	0	25	0	7	6
	КГ	12	48	5	7	7	5	2	1
Эмоциональная возбудимость	ЭГ	43	17	9	34	34	9	15	13
	КГ	17	43	5	12	12	5	4	3
Волевая саморегуляция	ЭГ	45	15	45	0	45	0	16	14
	КГ	19	41	12	7	12	7	5	4

Примечания: Параметр – ИЗО (изобразительное искусство), ДПИ (декоративно-прикладное искусство), ХТ (художественное творчество). Группа – ЭГ (экспериментальная), КГ (контрольная). N – количество сдвигов. Направленность сдвигов – типич. (типичная).

В результате оценки общего направления сдвигов по всем исследуемым параметрам обнаружено, что в экспериментальной группе $G_{эмп.} < G_{кр.}$ (при $p < 0,01$), а в контрольной группе $G_{эмп.} >$

$G_{кр.}$ (при $p > 0,05$). Следовательно, в экспериментальной группе обнаружены статистически достоверные и значимые изменения уровня компонентов художественной

продуктивно-созидательной компетенции, произошедшие под влиянием созданных общих и дифференцированных психолого-педагогических условий, а в контрольной группе обнаружены позитивные изменения, не обладающие статистической достоверностью.

Заключение. Современные инновационные преобразования в детских школах искусств, относящихся к системе дополнительного образования детей, в значительной степени вызваны необходимостью усиления развивающих возможностей и творческой направленности деятельности обучающихся. В процессе исследования доказано, что приобщение обучающихся к продуктивно-созидательной деятельности способствует развитию их художественной продуктивно-созидательной компетенции.

Анализ уровня структурных компонентов исследуемой компетенции на констатирующем этапе показал, что большинство обследованных обучающихся обладает существенным резервом для ее развития. На основе полученных эмпирических данных были созданы две равноценные группы (экспериментальная и контрольная), осваивающие программу художественного отделения Детской школы искусств, в дополнение к которой в экспериментальной группе апробирована созданная программа развития художественной продуктивно-созидательной компетенции. На контрольном этапе с помощью критерия знаков G обнаружены существенные позитивные изменения уровня компонентов художественной продуктивно-созидательной компетенции обучающихся экспериментальной группы, обладающие высокой статистической достоверностью: $G_{эмл.} < G_{кр.}$ (при $p < 0,01$). В контрольной группе значимых изменений не обнаружено: $G_{эмл.} > G_{кр.}$ (при $p > 0,05$).

Качественная реализация программы развития

художественной продуктивно-созидательной компетенции обеспечена положительным влиянием следующих психолого-педагогических условий приобщения обучающихся экспериментальной группы к продуктивно-созидательной деятельности:

– общих (основанных на системном подходе к созданию согласованных векторов последовательной актуализации и развития художественной продуктивно-созидательной компетенции обучающихся средствами современных образовательных ресурсов, инновационных практик, творческой среды и совместной рефлексии);

– дифференцированных (основанных на личностно-деятельностном и субъектном подходах к преемственно организуемому управляемому процессу развития уровня компонентов исследуемой компетенции и интеграционных связей между ними с учетом притягательности видов продуктивно-созидательной деятельности в разных областях искусства).

Подход, использованный при создании психолого-педагогических условий приобщения обучающихся к продуктивно-созидательной деятельности, позволяет восполнить фрагментарность современных подходов к развитию художественной продуктивно-созидательной компетенции и способствует обогащению современных практик развития творческо-преобразующей направленности личности, обеспечивающей реализацию ориентации на приобретение опыта выдвижения самостоятельных продуктивно-созидательных задач и их успешного выполнения. Предложенный вариант решения проблемы приобщения обучающихся к продуктивно-созидательной деятельности в системе дополнительного образования детей может быть использован в прикладных исследованиях.

Литература:

1. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 2. – С. 1-25.
2. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4(4). – С. 16-31.
3. Шадриков В.Д. Формирование базовых компетенций на основе деятельностного подхода (на примере педагогической деятельности) / В.Д. Шадриков // Мир психологии. – 2014. – № 3(79). – С. 105-119.

4. Варданын Ю.В. Психолого-педагогическая модель художественной продуктивно-созидательной компетенции: сборник научных трудов / Ю.В. Варданын, К.А. Кукса // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения / Материалы Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 7–11.

5. Кукса К.А. Психолого-педагогическая характеристика художественной продуктивно-созидательной компетенции [Электронный ресурс] / К.А. Кукса // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/61PSMN620.pdf>
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия». – 2004. – 352 с.
7. Фельдштейн Д.И. Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества / Д.И. Фельдштейн. – Образование и наука. – 2013. – № 9(108). – С. 3-23.
8. Варданын Ю.В. Модель «зоны актуального развития» субъекта творчества в контексте конструирования профессиональных стратегий / Ю.В. Варданын, О.С. Валуев // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 5(118). – С. 198-204.
9. Богоявленская Д.Б. Творчество в эпоху социальных перемен / Д.Б. Богоявленская // Образование личности. – 2019. – № 2. – С. 62-71.
10. Кукса К.А. Психолого-педагогическая модель развития художественной продуктивно-созидательной

компетенции [Электронный ресурс] / К.А. Кукса // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 1. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/31PSMN121>

11. Лукьянова М.И. Учебная мотивация школьников / М.И. Лукьянова // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – № 6. – С. 35–43.
12. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2009. – 544 с.
13. Лукьянова М.И. Ценностные ориентации школьников / М.И. Лукьянова // Воспитательная работа в школе. – 2004. – № 1. – С. 68-85.
14. Туник Е.Е. Диагностика творческого мышления: креативные тесты / Е.Е. Туник. – М.: Чистые пруды. – 2006. – 32 с.
15. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб., 2011. – 700 с.
16. Методика «Определение уровня саморегуляции» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-00280.htm>

References:

1. Khutorskoy A.V. Competence as a didactic concept: content, structure and design models / A.V. Khutorskoy, L.N. Khutorskaya // Bulletin of the Institute of Human Education. - 2012. - № 2. - S. 1-25.
2. Zimnyaya I.A. Competence and competence in the context of a competence-based approach in education / I.A. Zimnyaya // Scientific Notes of the National Society of Applied Linguistics. - 2013. - № 4(4). - S. 16-31.
3. Shadrikov V.D. Formation of basic competencies based on the activity approach (on the example of pedagogical activity) / V.D. Shadrikov // World of psychology. - 2014. - № 3(79). - S. 105-119.
4. Vardanyan Yu.V. Psychological and pedagogical model of artistic productive and creative competence: collection of scientific works / Yu.V. Vardanyan, K.A. Kuksa // Evsevievskie readings. Series: Science and Education: Actual Psychological Problems and Solution Experience / Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. - 2020. - P. 7–11.
5. Kuksa K.A. Psychological and pedagogical characteristics of artistic productive and creative competence [Electronic resource] / K.A. Kuksa // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2020. - № 6. - Access mode: <https://mir-nauki.com/PDF/61PSMN620.pdf>
6. Leontiev A.N. Activity, consciousness, personality / A.N. Leontiev. - M.: Sense; Publishing Center "Academy". - 2004. - 352 p.
7. Feldstein D.I. Problems of the formation of a growing person's personality at a new historical stage of the development of society / D.I. Feldstein. - Education and Science. - 2013. - № 9(108). - S. 3-23.
8. Vardanyan Yu.V. Model of the "zone of actual development" of the subject of creativity in the context of constructing professional strategies / Yu.V. Vardanyan, O.S. Valuev // Kazan Pedagogical Journal. - 2016. - № 5(118). - S. 198-204.
9. Bogoyavlenskaya D.B. Creativity in the era of social changes / D.B. Bogoyavlenskaya // Education of the individual. – 2019. – № 2. – PP. 62-71.
10. Kuksa K.A. Psychological and pedagogical model of development of artistic productive and creative competence [Electronic resource] / K.A. Kuksa // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2021. - № 1. - Access mode: <https://mir-nauki.com/PDF/31PSMN121>
11. Lukyanova M.I. Educational motivation of schoolchildren / M.I. Lukyanova // The best pages of the pedagogical press. - 2001. - № 6. - P. 35–43.
12. Fetiskin N.P. Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuilov. - M., 2009. - 544 p.
13. Lukyanova M.I. Value orientations of schoolchildren / M.I. Lukyanova // Educational work at school. - 2004. - № 1. - S. 68-85.
14. Tunik E.E. Diagnostics of creative thinking: creative tests / E.E. Tunic. - M.: Chistye Prudy. - 2006. - 32 p.
15. Ilyin E.P. Psychology of individual differences / E.P. Ilyin. - SPb., 2011. - 700 p.
16. Methodology "Determination of the level of self-regulation" [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-00280.htm>

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Варданын Юлия Владимировна (г. Саранск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, e-mail: julia_vardanyan@mail.ru

Кукса Кристина Александровна (г. Саранск, Россия), аспирант кафедры психологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, e-mail: kriste5791@mail.ru

УДК 159.9

Исследование процесса формирования эмоционального интеллекта учащихся школы

Research of the process of formation of emotional intelligence of learners

Волгуснова Е.А., Шадринский государственный педагогический университет, katerina.volgusnova@yandex.ru

Volgusnova E., Shadrinsk State Pedagogical University, katerina.volgusnova@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.027

Ключевые слова: компоненты эмоционального интеллекта, старшие подростки, процесс формирования, апробация.

Keywords: components of emotional intelligence, older teenagers, the formation process, approbation.

Аннотация. В статье освещается исследование процесса формирования эмоционального интеллекта, а именно когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов у учащихся 8-х классов. Современные реалии предопределяют необходимость сформированного у учащихся понимания, осознания, управления своими эмоциями и эмоциями других людей для полноценного развития эмоциональной сферы и снижения трудностей в общении с окружающими. Автором раскрывается сущность эмоционального интеллекта, и его развития у подростков. Аргументируется целесообразность создания программы, направленной на формирование эмоционального интеллекта у учащихся подросткового возраста. Доказывается эффективность реализуемой авторской программы «ЭмоИнт» у учащихся 8-х классов, у которых сформировались в большей степени показатели когнитивного и аффективного компонентов, в меньшей степени показатели поведенческого компонента эмоционального интеллекта. Полученные результаты формирования эмоционального интеллекта у восьмиклассников могут быть применены в работе педагога-психолога и учителей в психолого-педагогическом сопровождении процесса обучения старших подростков.

Abstract. The article deals with the study of the process of formation of emotional intelligence, namely the cognitive, affective and behavioral components among 8th grade students. Modern realities predetermine the need for students' understanding, awareness, control of their emotions and the emotions of other people for the full development of the emotional sphere and reducing difficulties in communicating with others. The author reveals the essence of emotional intelligence and its development in adolescents. The expediency of creating a program aimed at the formation of emotional intelligence in adolescent students is argued. The effectiveness of the implemented author's program "EmoInt" is proved in 8th grade students, who have formed more indicators of cognitive and affective components, to a lesser extent indicators of the behavioral component of emotional intelligence. The obtained results of the formation of emotional intelligence among eighth-graders can be applied in the work of a teacher-psychologist and teachers in psychological and pedagogical support of the learning process of older adolescents.

Введение. В психологической науке подростковый возраст считается особенно «эмоционально насыщенным» в связи с психологическими и физиологическими метаморфозами пубертатного кризиса и поэтому изучение эмоционального развития подростков занимает значимое положение в психологии подросткового возраста. В последнее время интерес к проблеме эмоционального развития значительно возрос в связи пандемией COVID-19 и переходом коммуникативных процессов в онлайн, что в свою очередь привело к трудностям

понимания, проживания и управления эмоциональными состояниями своими и других людей. Все эти факторы предопределили наше изыскание в исследование процесса формирования эмоционального интеллекта у восьмиклассников.

Проблеме исследования развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте посвящено довольно ограниченное количество исследований (И.Н. Андреева, А.А. Александрова, Ю.В. Давыдова, Н.А. Лужбина, Д.В. Люсин и др.). Данная проблематика в рамках

современной психологии возникла около тридцати лет назад.

В современной науке большая часть исследований описывает особенности эмоционального интеллекта зрелой личности (Ю.В. Баурова, Х. Вайсбах, Д. Гоулмен, Д. Карузо, Дж. Майер, Л.М. Полянова, П. Сэловея, С.М. Шингаев и др.) или же личности в юношеском возрасте (О.В. Белоконь, А.В. Гришина, С.П. Деревянко, М.А. Манойлова, Д.В. Люсин и др.). Важно подчеркнуть, что именно в пубертатном периоде отмечаются важнейшие новообразования в интеллектуальной, эмоциональной и мотивационной сферах развития личности, которые требуют их своевременного психолого-педагогического сопровождения.

Можно отметить ряд базовых теорий эмоционального интеллекта: теория эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Майера, П. Сэловея, Д. Карузо; теория эмоциональной компетентности Д. Гоулмена; некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она; двухкомпонентная теория эмоционального интеллекта Д. Люсина. Содержательной характеристикой эмоционального интеллекта, которая объединяет перечисленные теории, является интеллектуальное использование эмоций или ряд компетенций, или способностей, проявляющихся в том, насколько человек знает свои эмоции, управляет ими, знает эмоции других и управляет своими отношениями с другими [5].

Ряд зарубежных авторов (Дж. Мэйер, Д. Карузо и П. Сэловея) в структуре эмоционального интеллекта рассматривают следующие способности: 1) самостоятельная идентификация и выражение собственных эмоций; 2) регуляция собственных эмоций; 3) использование полученной эмоциональной информации в мышлении и деятельности [7].

В исследованиях Д.В. Люсина, И.Н. Андреевой предлагается также структурирование эмоционального интеллекта: «...способности к пониманию эмоций и управлению ими у себя и других людей...» [5].

Компоненты эмоционального интеллекта совмещаются друг с другом, и это обуславливает способность учащихся к взаимоотношениям с собой и с окружающими. В дальнейшем опираемся на работы Н. Холла и Д.И. Люсина при вычленении компонентов эмоционального интеллекта.

Ряд факторов, определяющих формирование эмоционального интеллекта: «...когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации), представления об

эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации), особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и др.)...» [6]; «...наследственность; форма эмоционального взаимодействия, состоящая из гармонии с самим собой и окружающими людьми...» [1].

В ряде исследований за последние десять лет обращаются к изучению гендерных различий между компонентами эмоционального интеллекта у подростков [2-4;8]. Авторы пришли к единому мнению, что у мальчиков уровень эмоционального интеллекта в целом ниже по сравнению с девочками. И.Н. Андреева считает, что «...у девушек общий уровень эмоционального интеллекта связан в первую очередь с когнитивными процессами понимания и осмысления эмоций, а у юношей – в большей мере с качеством межличностных связей; при этом автор указывает и на то, что у девушек преобладает эмпатия, распознавание эмоций других людей, понимание эмоций в целом, у юношей преобладает доминирование внутриличностного эмоционального интеллекта и его компонентов...» [4].

Ю.В. Давыдова изучая социальный фактор развития эмоционального интеллекта, обнаружила, что «...подростки православной гимназии показали низкий уровень развития эмоциональной осведомлённости; подростки из социально неблагополучных семей имеют низкие результаты по управлению эмоциями, в то время как девиантные подростки — самые высокие; девиантные подростки и подростки из футбольного клуба показали самые высокие результаты по уровню развития самомотивации...» [9].

Как отмечено Д.Ю. Перовой, Н.А. Лужбиной, развитие эмоционального интеллекта подростка и его отдельных компонентов взаимосвязано с особенностями детско-родительских отношений с матерью. Так, «...эмоциональный интеллект подростков выше в тех семьях, где мать последовательна в своих воспитательных воздействиях и поощрением матерью автономности подростка; внутриличностный эмоциональный интеллект (и его 8 составляющие) и управление эмоциями способствуют позитивный интерес, близость и принятие со стороны матери...» [10].

Таким образом, важность изучаемой проблематики обусловлена противоречиями между осознанием большого потенциала в развитии эмоционального интеллекта учащихся и слабой проработкой прикладных психолого-

педагогических исследований по данной проблеме.

Целью нашего исследования стало изучение процесса формирования эмоционального интеллекта у учащихся.

Мы выдвинули гипотезы о том, что у учащихся подросткового возраста преобладает низкий уровень развития эмоционального интеллекта; разработанная программа окажет положительное воздействие на формирование эмоционального интеллекта учащихся.

Материалы и методики исследования. Для достижения поставленной цели и подтверждения гипотез были использованы стандартизированные методики: опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д.В. Люсин [11]; методика Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ) [12].

Показатели эмоционального интеллекта были распределены по компонентам эмоционального интеллекта: когнитивный (Эмоциональная осведомлённость, Шкала ПЭ (понимание эмоций), Субшкала ВП (понимание своих эмоций)); аффективный (Эмпатия, Шкала МЭИ (межличностный ЭИ), Субшкала МП (понимание чужих эмоций)); поведенческий (Управление своими эмоциями, Управление эмоциями других людей, Самомотивация, Шкала ВЭИ (внутриличностный ЭИ), Шкала УЭ (управление эмоциями), Субшкала МУ (управление чужими эмоциями), Субшкала ВУ (управление своими эмоциями), Субшкала ВЭ (контроль экспрессии)).

Статистическая обработка полученных данных проводилась методом критических значений (F^* критерий – углового преобразования Фишера), (критерий Стьюдента).

В исследовании, которое проводилось с октября 2020 года по апрель 2021 года, участвовали 100 учащихся 8-х классов (возраст 13 – 14 лет) из МБОУ «Лицей № 1» г. Шадринска, Курганской области.

Рассмотрим *этапы нашего исследования:*

Констатирующий этап (октябрь) – проведение первичной диагностики с целью изучения и выявления уровней эмоционального интеллекта. Результатом является проведение, обработка и констатация полученных данных.

Проектировочный этап (декабрь) – разработка программы «ЭмоИнт» на основе полученных данных. Структурирование понятия эмоциональный интеллект позволило вычленить компоненты: когнитивный – знание об эмоциях, эмоциональной сфере, понимания жестов и мимики окружающих людей; аффективный – умение идентифицировать свои чувства, вербализировать их, проявлять эмпатию; поведенческий – навыки контроля и управления своими эмоциями и эмоциями других людей. Данная программа была внедрена во время уроков психологии в школе, а также на внеклассных мероприятиях у учащихся 8-х классов.

Формирующий этап (январь – март) – вводное занятие, знакомство участников группы, установление доверительных отношений. Реализация цели программы и поставленных задач.

Заключительный этап (апрель) – проведение повторной диагностики, подтверждение эффективности программы.

Результаты исследования. Представим специфику выраженности компонентов эмоционального интеллекта у восьмиклассников, выявленные с помощью опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д.В. Люсин и методика Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ).

Сравнительный анализ полученных данных по компонентам эмоционального интеллекта позволил выделить три уровня развития у старших подростков, представлен в таблице 1.

Таблица 1. – Распределение испытуемых по уровням развития эмоционального интеллекта, %

Компоненты эмоционального интеллекта	Уровни эмоционального интеллекта		
	высокий	средний	низкий
Когнитивный	18	40	42
Аффективный	18	35	47
Поведенческий	25	41	34
Общий показатель	20,3	38,7	41

Из таблицы 1 видно, что по когнитивному компоненту эмоционального интеллекта у респондентов преобладает низкий уровень – 42%, это говорит о том, что большинство испытуемых не понимают собственные эмоции и эмоции

других людей, а также у них слабо развита эмоциональная осведомлённость. По аффективному компоненту эмоционального интеллекта доминирует низкий уровень – 47%, т.е. восьмиклассники не понимают эмоциональное

состояние человека на основе внешних проявлений эмоций, и/или интуитивно, не осознают собственные эмоции, а также причины их проявления, не способны к их вербальному описанию. По поведенческому компоненту эмоционального интеллекта доминирует средний уровень – 41%, это свидетельствует о том, что испытуемые не всегда способны контролировать и управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей. Статистически значимые различия обнаружены между показателями низкого уровня поведенческого и аффективного компонентов эмоционального интеллекта у старших подростков ($F^*_{эмп} = 1,881$), что подтверждает развитость поведенческого компонента. Мы полагаем, что это связано с ведущим видом деятельности подростка – общением. В данном возрасте они стараются занять особое место, позицию в референтной группе, т.е. они способны подстраиваться под требования группы и контролировать собственные эмоции и эмоции других в процессе общения.

На этапе констатирующего эксперимента было установлено, что самые низкие значения развития эмоционально интеллекта по когнитивному компоненту (эмоциональная осведомлённость, понимание эмоций); поведенческому компоненту (управление своими эмоциями, управление эмоциями других людей) и аффективному компоненту (межличностный эмоциональный интеллект, понимание чужих эмоций) были зафиксированы у 41% учащихся 13 – 14 лет.

Приступая к формированию компонентов эмоционального интеллекта, мы опирались на выдвигаемые Л.В. Люсиным, С. Холлом, И.Н. Андреевой положения о том, что при выполнении заданий на развитие эмоциональной осведомленности, эмпатии, саморегуляции у испытуемых в старшем подростковом возрасте вырабатывается ориентация на личностное общение с учителями и сверстниками [3].

В формирующем эксперименте участвовало 15 учащихся 13 – 14 лет в экспериментальной группе и 15 учащихся в контрольной группе из МБОУ «Лицей № 1» г. Шадринска.

Цель программы «ЭмоИнт»: формирование эмоционального интеллекта учащихся.

Задачи программы:

1. Сформировать когнитивный компонент (эмоциональная осведомлённость, понимание эмоций).

2. Сформировать поведенческий компонент (управление своими эмоциями, управление эмоциями других людей).

3. Сформировать аффективный компонент (межличностный эмоциональный интеллект).

Принципами формирующего воздействия выступили: единство коррекции и диагностики; учет возрастно-психологических и индивидуальных особенностей личности; комплексность методов психологического воздействия; опора на разные уровни организации психических процессов.

Первая задача реализовывалась в процессе информирования учащихся об эмоциональной сфере и развитие понимания собственных эмоций и эмоций других людей, распознавание невербальных проявлений эмоций у других людей. Информирование подростков происходило при помощи следующих методов: тематическая беседа, групповая дискуссия, разъяснения, элементы арт-терапии, психогимнастические упражнения. Были использованы следующие механизмы: сообщение информации, научения, имитационное поведение.

Например, для реализации механизмов сообщения информации было использовано упражнение «Буквы алфавита», учащиеся придумывали эмоцию на каждую букву алфавита. Беседа на тему: «Эмоции - плюс или минус». После проведения беседы, подросткам были заданы вопросы. На первый вопрос («Почему важно также испытывать и отрицательные эмоции?») ребята отвечали по-разному: «Человек не может всегда быть только в хорошем настроении, бывают дни, когда мы чувствуем себя плохо, при этом, нам необходимо пережить отрицательные эмоции». Так же подростки отвечали: «Нужно испытывать как положительные эмоции, так и отрицательные, чтобы в итоге это не накопилось и человек не сорвался».

Например, в упражнении «Чувства по кругу» для понимания собственных эмоций и эмоций других людей, распознавания проявления эмоций и их вербализации: участники бросали друг другу мяч, называя при этом состояние или чувство, поймавший же должен был назвать противоположное этому состояние. После они прокомментировали: «Иногда было сложно назвать противоположное чувство или состояние, тогда мы просим о помощи».

В упражнениях «Радость» и «Ярость», учащимся были показаны пиктограммы, с изображением эмоций ярости и радости, их задачей было ответить на вопросы: «По каким признакам мы можем определить, что человек испытывает радость, ярость?». Подростки отвечали: «Мы можем понять, что человек

испытывает ярость или радость по его мимике, голосу, позе».

Вторая задача предполагала научение подростков вербализировать собственные эмоции, идентифицировать эмоциональные состояния, эмпатию. Для этого использовали следующие методы работы: элементы арт-терапии, ролевые игры, релаксационные упражнения, драматерапия; а также механизмы: научение, эмоциональная поддержка, имитационное поведение.

Например, в упражнении «Без слов» реализовывалось научение, всем участникам предлагалось придумать какое-либо невербальное приветствие и поздороваться с каждым. Некоторым было сложно сдерживать собственные вербальные проявления, но каждый придумал уникальное приветствие и поздоровался. После они прокомментировали: «Оказывается не так просто придумать приветствие без помощи речи, но мы справились».

Для умения распознавать эмоции других применялось упражнение «В ролях друг друга» через имитационный механизм и эмоциональную поддержку. Так, подростки изображали любого товарища из группы с помощью жестов, мимики и других невербальных проявлений, а остальная группа угадывала, кого из ребят изображают. Далее подростки менялись. В начале, некоторые из учеников смущались изображать товарищей, но положительная атмосфера занятия позволила им раскрыться. Они комментировали: «Мне понравилось данное упражнение, было круто изображать своих друзей, а также мне понравилось, как изобразили меня!»

Третья задача – развитие навыков контроля и управления своими эмоциями и эмоциями других людей. В ходе работы использовались методы: ролевые игры, элементы имажотерапии, драматерапия, психогимнастика; а также механизмы воздействия: научение, эмоциональная поддержка, имитационное поведение.

Например, в упражнении «Нахал» (ролевые игры; эмоциональная поддержка) из участников группы выбирался тот, кто будет нахалом, остальные участники образовали очередь, цель очереди не дать пройти, цель «нахала», чтобы его пропустили. Сначала ребята очень бурно реагировали, не пропускали «нахала», но позже, когда он объяснил причину, по которой ему необходимо пройти, они его пропустили. Подростки объясняли: «Нахал себя нагло вёл, и мы не хотели его пускать, но, когда он рассказал нам, зачем ему нужно было пройти, мы вошли в его положение».

Закрепление умения контролировать эмоциональные состояния, проявлять сопереживание, умения управлять эмоциональным состоянием других людей происходило при помощи психогимнастических упражнений «Гора с плеч», «Дождик» и др. Например, в упражнении «Дождик» все участники начинали хлопать в ладоши, сначала одним пальцем, затем двумя, тремя, четырьмя и т.д., а затем всей ладошкой. Затем дождик стихал по одной капле. Было видно, что психогимнастика даётся ребятам намного легче, чем в начале реализации формирующей программы.

В структуру каждого занятия программы входили: вводная часть (5 – 7 мин.) создающая психологически безопасные и комфортные условия для работы в группе (ритуал приветствия). Основная часть (25 – 30 мин.) включала упражнения на формирование компонентов эмоционального интеллекта. Заключительная часть (3 – 5 мин.) отражала возможность получить обратную связь о занятии в целом и отдельных упражнениях в частности, а также ритуал завершения.

На этапе проведения формирующего эксперимента была внедрена разработанная авторская программа «*ЭмоИнт*», в ходе ее реализации нами были выделены закономерности формирующего воздействия: стадийность, неравномерность и синхронность.

Стадийность овладения восьмиклассниками процессами эмоционального интеллекта проявляется в том, что сначала учащиеся постигают знания в выражение собственных эмоций, регулирования их, эмоционального проживания. После этого они осваивают приемы управления собственными эмоциями, распознавания и выражения их; затем возникает понимание, какую именно эмоцию проявляет другой человек; далее они понимают, какие эмоции выражают другие люди и умеют распознавать эмоции окружающих. Последней стадией было проявление восьмиклассниками сопереживания и способности управлять эмоциональными состояниями других людей.

Также, нами была отмечена *неравномерность* воздействий формирования эмоционального интеллекта на испытуемых. Это позволило разделить учащихся условно на три группы, в зависимости от особенностей выполнения ими психологических упражнений. К первой группе относятся учащиеся, которые проявляли эмоциональную холодность и отстранённость, с трудом включались в групповую деятельность, отказывались от выполнения упражнений на релаксацию и старались показать максимальное

безразличие к другим, возможно, это являлось их защитной реакцией, или отсутствием желания проявлять себя в группе. Ко второй группе испытуемых относятся подростки, которые проявляли стеснительность, с трудом говорили о собственных эмоциях, проявляли старательность при выполнении индивидуальных заданий, возможно, это проявление их индивидуально-типических свойств личности (интровертированность, застенчивость). К третьей группе отнесли тех подростков, которые с желанием выполняли групповые задания, увлеченно говорили о своих чувствах, но испытывали трудности при управлении собственными эмоциями.

Неравномерность проявилась при освоении механизма имитационного поведения, в упражнениях, где старшие подростки сталкивались со своими чувствами, переживаниями, часть испытуемых могла с легкостью отреагировать свои эмоции в группе (около 6 подростков), большая часть участников не справлялась с отреагированием своих эмоций в группе сверстников.

Следующая закономерность в формирующем процессе – *синхронность*. Наблюдается при формировании когнитивного и поведенческого компонентов эмоционального интеллекта у подростка, а именно понимание эмоций других и эмпатии. Так, при проведении установочных занятий, мы отметили, что испытуемые с низким уровнем эмоционального интеллекта не понимали, что чувствуют члены группы и не проявляли сопереживания при возникающих трудных ситуациях, а затем на этапе формирования поведенческого компонента, подростки выражали понимание эмоций других и оказывали помощь, затрудняющимся членам группы при выполнении групповых заданий. Уже на заключительных занятиях, можно было отметить высокую активность данных испытуемых, они активно принимали участие в упражнениях, точно определяли эмоции и чувства свои и других, а также выражали слова сочувствия и поддержки другим членам группы в случае возникающих неудач.

Среди факторов детерминирующих рост компонентов эмоционального интеллекта у восьмиклассников заметили зависимость эффективности формирующих воздействий при сочетании психологических техник на разных этапах программы – интеграция ролевой игры с арт-терапией давала положительный эффект, также как объединение элементов имаготерапии (театрализованной деятельности) с психогимнастическими этюдами. Однако, при

использовании только одной из этих техник воздействие было незначительным.

В ходе формирующих воздействий мы выделили ряд факторов, затрудняющих процесс: собственно низкий уровень развития эмоционального интеллекта (испытуемым было трудно описывать свои чувства, понимать эмоции других людей, контролировать их); чувство стыда в проявление собственных эмоций, страх показаться слабым или быть отвергнутым при демонстрации истинных эмоциональных переживаний; длительное дистанционное обучение, что привело к дезорганизации, трудности включения в групповую работу, часто отвлекались на посторонние разговоры.

На этапе контрольного эксперимента выяснилась эффективность проведения нами формирующей работы с подростками. Для диагностики уровней компонентов эмоционального интеллекта после формирующего воздействия использовались те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Следует отметить, что в экспериментальной группе в отличие от контрольной группы повысились значения когнитивного компонента эмоционального интеллекта у школьников 13 – 14 лет (эмоциональная осведомленность увеличилась по высокому уровню на 26,6%, по среднему уровню на 33,3% ($t_{эмп} = 4,9$); понимание своих эмоций – по высокому уровню на 13,3%, по среднему уровню на 20%; понимание эмоций – по высокому уровню на 46,6% ($t_{эмп} = 4,1$), снизился средний уровень на 20%.

Повысить у учащихся экспериментальной группы значения аффективного компонента эмоционального интеллекта: межличностный эмоциональный интеллект увеличился по высокому уровню на 53,3% ($t_{эмп} = 3,7$); понимание чужих эмоций – по высокому уровню на 40% ($t_{эмп} = 3$); эмпатия – по высокому уровню на 26,7% ($t_{эмп} = 3,3$), по среднему уровню на 13,3%.

Увеличить у респондентов экспериментальной группы значения поведенческого компонента эмоционального интеллекта: управление своими эмоциями повысились по высокому уровню на 13,3%, по среднему уровню – на 46,6% ($t_{эмп} = 3,8$); самомотивация – на 20% по высокому уровню, по среднему уровню – на 26,6% ($t_{эмп} = 3$); управление эмоциями других – по высокому и по среднему уровням на 33,3% ($t_{эмп} = 5,6$); управление чужими эмоциями – по высокому уровню на 13,3%, по среднему уровню – на 20%; управление собственными эмоциями – на 20% по высокому уровню; контроль экспрессии – по

высокому уровню на 26,6%; внутриличностный эмоциональный интеллект – по высокому уровню на 20%; управление эмоциями – по высокому уровню на 26,6%.

Сравнительная характеристика контрольной и экспериментальной групп до и после

формирующих воздействий, нацеленных на развитие компонентов эмоционального интеллекта старших подростков, представлена в таблице 2.

Таблица 2. – Распределение испытуемых экспериментальной и контрольной групп по уровням развития компонентов эмоционального интеллекта до и после формирования, %

Компоненты эмоционального интеллекта	высокий уровень		средний уровень		низкий уровень	
	до	после	до	после	до	после
Когнитивный (эксп. гр.)	12	40	38	50	50	10
Когнитивный (конт. гр.)	8	10	38	32	54	58
Аффективный (эксп. гр.)	12	50	32	32	56	18
Аффективный (конт. гр.)	2	6	44	40	54	54
Поведенческий (эксп. гр.)	16	38	40	52	44	10
Поведенческий (конт. гр.)	14	14	44	46	42	40

Из таблицы 2 видно, что при целенаправленной, систематической работе по формированию эмоционального интеллекта большинство учащихся экспериментальной группы, в отличие от участников контрольной группы. Они имеют выраженные средние и высокие значения его сформированности по когнитивному ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,703$) и аффективному ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,437$) компонентам, слабее выражены изменения поведенческого компонента ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,21$).

Заключение. Представленные в данной статье результаты исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

У старших подростков имеет место средний уровень развития по поведенческому компоненту эмоционального интеллекта и низкие уровни по когнитивному и аффективному компонентам.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности разработанной нами программы формирования эмоционального интеллекта

старших подростков. Значения высокого и среднего уровней по когнитивному (эмоциональной осведомленности и понимания эмоций), аффективному (эмпатии и межличностного интеллекта) и поведенческому компонентам (управление своими и чужими эмоциями, самомотивация) эмоционального интеллекта оказались статистически значительно выше в экспериментальной группе, нежели у учащихся, не прошедших целенаправленного воздействия.

В перспективе нами планируется изучение динамики компонентов эмоционального интеллекта в подростковом возрасте и юности как фактора успешной адаптации и общения, а также дальнейшей разработки и реализации психолого-педагогического сопровождения школьников в процессе их групповой деятельности и проведения тренинговых занятий по формированию их эмоционального интеллекта.

Литература:

1. Абишева А.Б. Теоретические аспекты понятия «эмоциональный интеллект» / А.Б. Абишева, Н.Б. Жиенбаева // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. – 2017. – № 1(58). – С. 123-127.
2. Александрова Н.П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» / Н.П. Александрова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 1. – С. 71-75.
3. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
4. Андреева И.Н. Гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Материалы Междунар. междисциплинарной научно-

1. практ. конференции, 19–20 декабря 2003. – Минск, 2004. – С. 211-217.
5. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности / Материалы 6-ой Междунар. научно-практ. конференции, 26-27 ноября 2004 г. – Смоленск, 2004. – С. 22-26.
6. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект / Х. Вейсбах, У. Дакс. – М.: Лик Пресс, 2018. – 160 с.
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М.: АСТ, 2008. – 478 с.
8. Давыдова Ю.В. Гендерный аспект изучения эмоционального интеллекта подростков / Ю.В.

Давыдова // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2010. – № 4. – С. 113-118.

9. Давыдова Ю.В. Особенности эмоционального интеллекта подростков различных социальных групп: эмпирический аспект / Ю.В. Давыдова // Личность в Природе и Обществе: Научные труды молодых учёных. – Серия: Психология и педагогика. – Выпуск 13. – М.: РУДН, 2018. – С. 36-38.

10. Лужбина Н.А., Перова Д.Ю. Параметры детско-родительских отношений как предикторы развития эмоционального интеллекта подростков / Н.А.

Лужбина, Д.Ю. Перова // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2021. – Т. 3. – № 1. – С. 22-32.

11. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3-22.

12. Методика Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ) // Е.И. Ильин. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – С. 633–634.

References:

1. Abisheva A.B. Theoretical aspects of the concept of "emotional intelligence" / A.B. Abisheva, N.B. Zhienbaeva // Scientific discussion: questions of pedagogy and psychology. - 2017. - № 1(58). - S. 123-127.

2. Alexandrova N.P. To the question of the essence of the concept of "emotional intelligence" / N.P. Alexandrova // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy. - 2009. - № 1. - S. 71-75.

3. Andreeva I.N. Prerequisites for the development of emotional intelligence / I.N. Andreeva // Questions of psychology. - 2007. - № 5. - P. 57–65.

4. Andreeva I.N. Gender differences in the sphere of emotional intelligence / I.N. Andreeva // Materials of the Intern. interdisciplinary research and practice. conferences, December 19–20, 2003. - Minsk, 2004. - Pp. 211-217.

5. Andreeva I.N. Concept and structure of emotional intelligence / I.N. Andreeva // Socio-psychological problems of mentality / Materials of the 6th Intern. scientific and practical. conferences, November 26-27, 2004 - Smolensk, 2004. - S. 22-26.

6. Weisbach X. Emotional intelligence / H. Weisbach, W. Dax. - M.: Lik Press, 2018. - 160 p.

7. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. - M.: AST, 2008. - 478 p.

8. Davydova Yu.V. The gender aspect of studying the emotional intelligence of adolescents / Yu.V. Davydova // Bulletin of RUDN. - Series: Psychology and Pedagogy. - 2010. - № 4. - S. 113-118.

9. Davydova Yu.V. Features of the emotional intelligence of adolescents of various social groups: an empirical aspect / Yu.V. Davydova // Personality in Nature and Society: Scientific works of young scientists. - Series: Psychology and Pedagogy. - Issue 13. - M.: RUDN, 2018. - S. 36-38.

10. Luzhbina N.A., Perova D.Yu. Parameters of parent-child relations as predictors of the development of emotional intelligence in adolescents. Luzhbin, D.Yu. Perova // Bulletin of Psychology and Pedagogy of Altai State University. - 2021. - Т. 3. - № 1. - S. 22-32.

11. Lyusin D.V. A new technique for measuring emotional intelligence: a questionnaire Emin / D.V. Lyusin // Psychological diagnostics. - 2006. - № 4. - S. 3-22.

12. N. Hall's technique for assessing "emotional intelligence" (EQ questionnaire) // E.I. Ilyin. Emotions and feelings. - SPb.: Peter, 2001. - S. 633-634.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторе:

Волгуснова Екатерина Андреевна (г. Шадринск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: misis.volgusnova@yandex.ru



УДК 159.9.072.432

Развитие психологических компетенций современных родителей подростков средствами онлайн-курса

Development of psychological competencies of modern parents of adolescents by means of an online course

Трифонов А.С., Мордовский Государственный Педагогический Университет имени М.Е. Евсевьева, andrewtrifonov.s@yandex.ru

Trifonov A., Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, andrewtrifonov.s@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.028

Ключевые слова: родители подростков, психологические компетенции, развитие психологических компетенций, исследование, особенности подросткового возраста.

Keywords: parents of adolescents, psychological competencies, development of psychological competencies, research, features of adolescence.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения психологических компетенций родителей подростков, которое на данном этапе развития науки не имеет однозначного понимания. Проведенный анализ научной литературы только подтверждает актуальность исследования, а также позволяет получить понимание аспектов, рассматриваемых в качестве основ психологических компетенций: родительская компетенция, педагогическая компетенция родителей, родительство, детско-родительские отношения. Кроме того, проведенный анализ позволил выделить и сформулировать психолого-педагогическую модель психологических компетенций. В статье раскрыты особенности формирования психологических компетенций родителей подростков. Стоит отметить, что в статье предложен диагностический инструментарий, основанный на структурных компонентах модели психологических компетенций, который дает общее понятие о сформированности этих компетенций. Представлены результаты диагностики развития психологических компетенций, а также описаны средства развития этих компетенций с помощью онлайн-курса.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study the psychological competencies of the parents of adolescents, which at this stage of the development of science does not have an unambiguous understanding. The analysis of scientific literature only confirms the relevance of the study, and also allows you to get an understanding of the aspects considered as the foundations of psychological competencies: parental competence, pedagogical competence of parents, parenting, parent-child relations. In addition, the analysis made it possible to identify and formulate a psychological and pedagogical model of psychological competencies. The article reveals the features of the formation of psychological competencies of parents of adolescents. It should be noted that the article proposes a diagnostic toolkit based on the structural components of the model of psychological competencies, which gives a general concept of the formation of these competencies. The results of diagnosing the development of psychological competencies are presented, and the means of developing these competencies using an online course are described.

В современном, быстро меняющемся мире, осведомленность родителей о психофизиологических изменениях в организме подростка является большим преимуществом. С учетом возросшего, в геометрической прогрессии, количества получаемой ежедневно информации, порой, не хватает времени для того, чтобы ее систематизировать. Но более важным является факт, достоверности получаемой информации. В ситуации, когда родитель проявляет

инициативность и пытается понять причины тех или иных поступков его подростка (гиперактивность, низкая успеваемость, закрытость к общению с родителем и т.д.), он, к сожалению, не всегда может отыскать информацию, которая может ему помочь, более того, он не всегда в состоянии правильно интерпретировать и применить полученные знания.

В этой связи в 2018 году было инициировано и запущено исследование, посвященное развитию психологических компетенций родителей подростков средствами онлайн-обучения. Очевидно, что первым этапом стало формирование модели компетенций родителей подростков. К этому этапу необходимо было подойти максимально скрупулезно и тщательно, для того чтобы выделить и сформулировать психологические компетенции родителей подростков, а потом предпринять попытку по их формированию в рамках педагогической психологии.

Не секрет, что подростковый возраст является богатым на психологические и физиологические изменения у подростка. Кроме очевидных физиологических изменений (рост, нателная растительность, изменение голоса) связанных со скачком гормонов, происходят и обширные психологические изменения. Такие как смена ведущего вида деятельности и социальной ситуации развития [9;10]. Также принимались во внимание паттерны личностных переменных: «автономный, симбиотический, импульсивный, конформный» [6].

Прежде всего, стоит обратить внимание на само понятие психологические компетенции. Компетенция в психологии представляет собой комплекс обобщенных способов действий, обеспечивающий продуктивное выполнение деятельности, способность человека на практике реализовать свои знания, при этом ядром компетенции выступают деятельностные способности [7]. С точки зрения психологической компетенции как профессиональной компетенции педагога И.С. Якиманская, описывает ее следующим образом: «психологическая компетентность – это совокупность знаний, умений и навыков по психологии; чёткость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности педагога; умение использовать психологические знания в работе; умение видеть за поведением ребёнка его состояние, уровень развития познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, черт характера, способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребёнком и коллективом детей и избирать рациональный способ общения» [4].

Отдельно стоит выделить термин, который использует Коваленко Т.В.: «Родительскую компетенцию – это социально-педагогический феномен, обуславливающий совокупность интегративных качеств личности родителя, включающих когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоциональный и поведенческий

компоненты, задаваемых по отношению к своему ребенку, и необходимых для качественной реализации воспитательного воздействия на ребенка» [3].

Выше приведены лишь несколько вариаций описания понятия компетенция. Исходя из анализа научных публикаций, четкого термина, который характеризовал бы этот конструкт на данный момент не представлено. Более того, как отмечает И.В. Офат в научной среде имеет место путаница в определении родительской компетенции. В своей работе И.В. Офат рассматривает формирование психолого-педагогической компетенции родителей и опирается на следующую трактовку: «специфическое свойство индивида, состоящее из комплекса квалификационных характеристик и обуславливающее его способностью и готовностью осуществлять определенный вид деятельности в конкретной области» [5].

Мы склонны рассматривать психологическую компетенцию родителей подростков, как собирательное понятие: комплекс интегративных характеристик личности родителя, отражающий способность применять знания об особенностях психофизиологических изменений в подростковом возрасте, обеспечивать гармоничное психолого-педагогическое сопровождение совместной деятельности и психолого-педагогическое сопровождение общения подростка. Согласно этому понятию, были сформулированы 2 ключевые психологические компетенции родителя подростка, которые, в большей степени призваны улучшить качество как общения подростка с родителями и окружением, так и совместную деятельность с родителями, что в свою очередь приведет к более тесному и продуктивному детско-родительскому контакту. Именно в этой статье будет рассмотрена модель психолого-педагогических компетенций родителей подростков.

При создании структурных компонентов, которые вкпе являют собой психологические компетенции мы исходили из следующих работ: возрастная периодизация – Д.Б. Эльконин, группы интересов подростка – Л.С. Выготский, механизм личностного развития А.Н. Леонтьев и др.

Ниже представлена модель психолого-педагогических компетенций с описанием структурных компонентов:

1. Психолого-педагогическое сопровождение совместной деятельности.

– совместный досуг. Способность организовывать совместный досуг. Ориентация на

совместные интересы и увлечения при семейном времяпрепровождении;

- совместный быт. Способность организовывать совместный быт с условиями принятия рационального распределения труда. Учет пожеланий и негативных реакций подростка при распределении ролей;

- содействие образовательной деятельности. Способность содействовать в образовательной деятельности подростка. Поддержка его успехов и неудач. Способность сохранять дистанцию и не перегружать подростка коммуникацией, связанной с образовательной деятельностью;

- ценностные ориентации подростка. Способность помочь в идентификации ценностей подростка. Способность помочь сформировать условия, необходимые для достижения поставленных подростком ценностей;

- нравственно-моральные нормы. Способность передать нравственные и моральные ценности общества подростку. Способность направить и объяснить различия между аморальным поведением и поведением, которое допустимо в социуме;

- мотивационная поддержка. Способность поддержать как образовательную, так и спортивную и иную мотивацию подростка на высоком уровне. Содействие начинаниям подростка в рамках морально-мотивационных стимулов, со стороны «старшего товарища» в лице родителя;

- моральная поддержка. Способность оказать моральную поддержку при приобретении подростком негативного и позитивного опыта в межличностном общении. Способность оказать моральную поддержку при удачных и неудачных действиях, связанных с увлечениями подростка и его образовательной деятельностью.

2. Психолого-педагогическое сопровождение общения.

- межличностное общение с подростком дома. Способность уметь принимать во внимание эмоциональное состояние подростка. Верно интерпретировать его реакции. Создавать благоприятную атмосферу для межличностного общения с подростком дома;

- межличностное общение с подростком вне дома. Способность ориентироваться на эмоциональные реакции подростка. Корректировать коммуникацию подростка исходя из опыта и имеющихся данных, тем самым налаживая его межличностное общение с родителем вне дома;

- эмоциональное общение. Способность создать безопасную атмосферу любви и

понимания, в которой подросток будет чувствовать себя комфортно;

- референтная группа. Способность анализировать принадлежность к референтной группе подростка. Способность принимать во внимание ценности, которыми руководствуется подросток при вступлении в ту или иную референтную группу;

- коммуникация между членами семьи. Способность преподнести взаимодействие между членами семьи и подростком в таком формате, при котором подросток будет ощущать собственную значимость и понимать обоснованность действий родителя;

- саморегуляция и самообладание. Способность родителя передать основы приемов саморегуляции и обучить подростка их применению. Способность демонстрировать на собственном примере приемы саморегуляции, выдержку и контролировать эмоции;

- коммуникация подростка со сверстниками и педагогами. Способность родителя объяснить особенности и разницу в коммуникации между сверстниками и подростками. Обучить конструктивной и продуктивной коммуникации с педагогами как в образовательной среде, так и в жизни. Анализируя структурные компоненты, сформулированных психологических компетенций, были выделены диагностируемые параметры, которые легли в основу создания диагностического инструментария. Подробнее все эти параметры раскрыты в описании методов исследования.

После создания психолого-педагогической модели психологических компетенций родителей подростков было выполнено исследование уровня развития этих психологических компетенций. Как показало исследование – необходимость в формирующем этапе исследования, а говоря конкретнее – в попытке сформировать и развить психологические компетенции присутствовала [1].

Опираясь на предложенную модель психологических компетенций родителей подростков, содержащую элементы: способность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение совместной деятельности, способность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение общения была проведена диагностика результаты которой представлены на рисунке 1.

Для оценки сформированности психологических компетенций родителей использованы следующие методики:

- «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)» [11] для

оценки исследуемых склонностей, необходимых родителям при психолого-педагогическом сопровождении совместной деятельности и обнаруживаемых в процессе совместного быта, совместного досуга, содействия образовательной деятельности, влияния на процесс становления ценностных ориентаций подростка и в других сферах организации совместной внутрисемейной жизни;

– «Диагностика эмоционального интеллекта» (Н. Холл) [11] для оценки межличностного общения с подростком дома и вне дома в контексте эмоциональности психолого-педагогического сопровождения общения;

– «Методика PARI» (Е.С. Шефер и Р.К. Белл в адаптации Т.В. Нещерет) [2], 15 из 23 признаков которой использованы для выявления отношений между родителями и детьми под призмой рассмотрения родительских установок на референтную группу подростка, нравственно-моральные нормы, моральную и мотивационную поддержку в процессе психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности и общения с подростком;

– «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверьков и Е.В. Эйдман) [12] для оценки самообладания родителей, а также волевой

саморегуляции ими совместной деятельности и общения с подростком;

– тест коммуникативных умений Л. Михельсона (в переводе и адаптации Ю.З. Гильбуха) [13] для оценки умений родителя оказывать коммуникативное содействие подростку дома и вне дома в преодолении им возникающих трудностей в коммуникации с членами семьи, со сверстниками, педагогами, другими детьми и взрослыми людьми.

Экспериментальное исследование было организовано на базе средней общеобразовательной школы № 1 г.о. Саранск. В исследование приняли участие родители подростков 6 и 7 классов в количестве 108 человек.

Экспериментальное исследование предполагало определенную этапность.

Первый этап был направлен на исследование развития психологических компетенций родителей подростков.

Второй этап предусматривал реализацию психологической деятельности по формированию психологических компетенций родителей подростков посредством онлайн-курса.

Третий этап, предусматривал оценку эффективности онлайн-обучения современных родителей подростков.

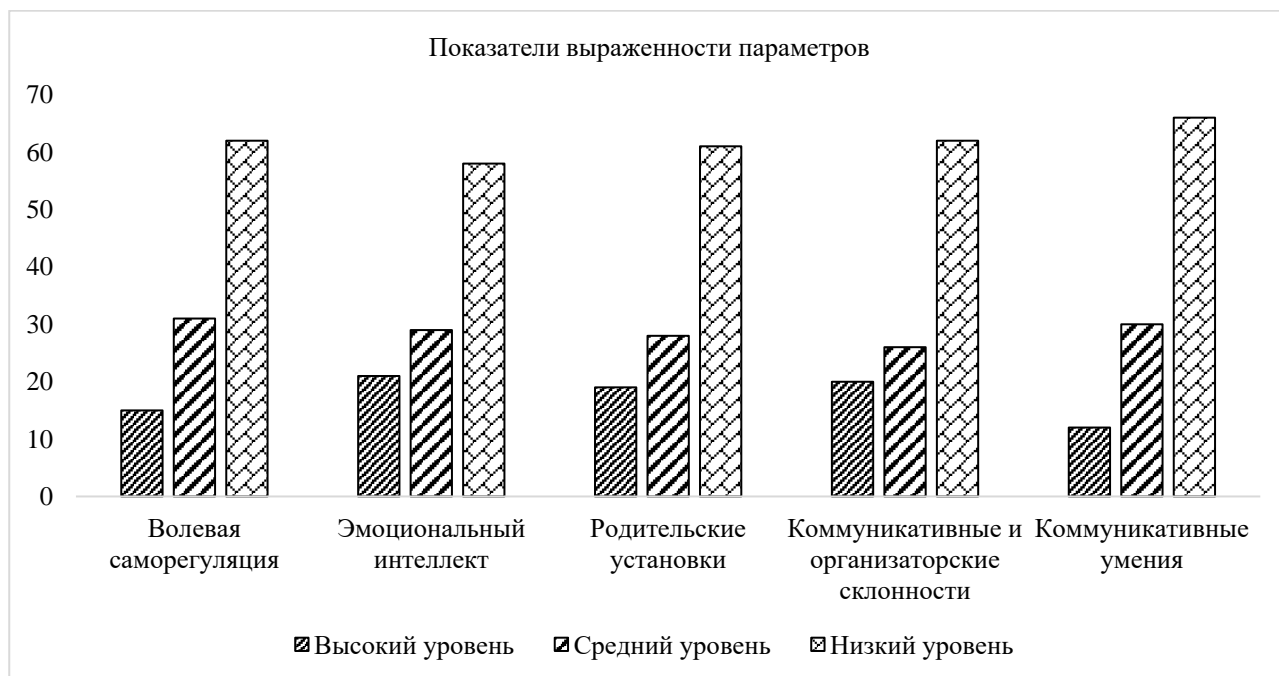


Рисунок 1. – Результаты диагностики выраженности параметров психологических компетенций родителей

Анализируя данные констатирующего этапа исследования, отраженные в диаграмме, можно сделать вывод, что преобладающее большинство родителей подростков имеют низкий уровень

развития диагностируемых параметров, а значит, и психологических компетенций. Для всех этих родителей были характерны:

– коммуникативные и организаторские склонности (низкая вовлеченность в совместную деятельность с подростком, отсутствие доверительного и поддерживаемого контакта между подростком и родителем);

– эмоциональный интеллект (невосприятие эмоциональной сензитивности подростка, непонимание эмоциональных реакций, отсутствие понимания эмоций другого человека);

– родительские установки (низкий уровень развития детско-родительского контакта, авторитарный стиль общения, неприятие возрастных изменений подростка);

– волевая саморегуляция (отсутствие навыков самоконтроля, некомпетентность в передаче опыта управления эмоциями, низкий порог возбудимости);

– коммуникативные умения (нарушения коммуникации, отсутствие налаженного контакта между родителем и подростком, демонстрация неадекватной коммуникации между членами семьи). На рисунке №1 отображены результаты констатирующего этапа исследования.

Все эти компоненты психологической компетенции, находящиеся на низком уровне развития, являлись причиной для обучения родителей подростков. Целью этого обучения было формирование психологических компетенций, а средством – онлайн-курс.

Анализируя результаты диагностики по всем методикам, было отмечено, что более половины, в среднем 57,4% родителей, принявших участие в исследовании, обладали низкими показателями уровня сформированности всех психологических компетенций. Именно эти родители в количестве 62 человек составили экспериментальную группу, и приняли участие в формирующем этапе исследования.

Параллельно с исследованием уровня развития психологических компетенций родителей подростков, велась работа над созданием онлайн-курса, как средства обучения. При создании онлайн-курса использовался метод программированного обучения Б.Ф. Скиннера. Если говорить о концепциях этого метода, то в курсе использовался объединенный алгоритм, состоящий из двух, дополняющих друг друга алгоритмов: Б.Ф. Скиннера и Н.А. Краудера. Объединение двух этих алгоритмов позволило создать дополнительный канал обратной связи в процессе обучения между создателем и куратором курса с учениками (родителями) [8].

Ниже, в таблице 1 приведен тематический план формирования психологических компетенций родителей подростков в виде таблицы.

Таблица 1. – Тематический план формирования психологических компетенций родителей подростков

Название компетенции	Структурный компонент/Название урока	Задачи урока
Психолого-педагогическое сопровождение совместной деятельности	1) Совместный досуг	Сформировать умение организовывать совместный досуг с подростком исходя из общих с подростком интересов, мотивов и ценностей
	2) Совместный быт	Сформировать умение организовывать совместный быт (бытовые и хозяйственные дела), а также распределять обязанности с учетом возраста подростка. Сформировать знание о способах и необходимости избегания авторитарно-деспотичной родительской позиции
	3) Содействие образовательной деятельности	Сформировать умение родителя активно помогать подростку в вопросах образования и профессионального самоопределения с позиции опытного товарища, избегая авторитарно-тоталитарной позиции
	4) Ценностные ориентации подростка	Сформировать умение родителя помогать разобраться подростку в его личных целях и ценностях. Помочь спрогнозировать и спроектировать средства их достижения
	5) Нравственно-моральные нормы.	Сформировать умение родителя передать подростку социокультурный опыт. Научить отличать уместные и неуместные действия в соответствии с требованиями социума

Продолжение таблицы 1

Название компетенции	Структурный компонент/Название урока	Задачи урока
	6) Мотивационная поддержка	Сформировать умение родителя мотивировать подростка на достижение определенных образовательных целей. Поддерживать подростка при неудачах, а также направлять его деятельность в соответствии с желаниями подростка, а также нравственно-моральными нормами Помочь в процессе изменения мотивации избегания неудач на мотивацию достижения успеха
	7) Моральная поддержка.	Сформировать умение родителя морально и эмоционально поддержать подростка при неудачах в процессе обучения
Психолого-педагогическое сопровождение общения	8) Межличностное общение с подростком дома	Сформировать знание родителя о психофизиологических изменениях подростка. Сформировать умение считывать эмоции подростка. Сформировать умение эмпатировать подростку
	9) Межличностное общение с подростком вне дома	Родитель должен быть способен учитывать эмоциональное состояние подростка, считывать его реакции, а также выстраивать коммуникацию в соответствии с настроением и темой беседы вне дома. Кроме того, родитель должен опираться на внешние факторы и обстоятельства и не позволять проводить воспитательные беседы в присутствии других взрослых тем самым унижая личность подростка
	10) Эмоциональное общение	Родитель должен уметь создавать атмосферу безопасности, комфорта, любви и понимания
	11) Референтная группа	Сформировать знание родителя об особенностях референтной группы, к которой принадлежит его ребенок. А также обращать внимание на ценности, которыми руководствуется подросток, беря во внимание ценности и деятельность референтной группы
	12) Коммуникация между членами семьи	Сформировать умение аргументировать и обосновывать взаимодействие между подростком и членами семьи таким образом, чтобы у подростка не складывалось впечатления его незначимости
	13) Саморегуляция родителей и подростка	Сформировать умение родителя научить подростка приемам волевой саморегуляции
	14) Коммуникация подростка со сверстниками и педагогами	Сформировать умение родителя объяснить особенности коммуникации между подростком и его сверстниками. Сформировать умение родителя создать доверительные отношения, которых подросток может обратиться к родителю как к более опытному товарищу за помощью

Основываясь на этих тезисах, была разработана структура программы онлайн-обучения, предназначенной для развития психологических компетенций родителей подростков. Онлайн-курс развития психологических компетенций родителей подростков содержал 14 занятий. Таким образом, занятие в программе онлайн-курса выглядит так:

– презентация – это краткое, тезисное разъяснение основных идей урока (блок или «порция»);

– текстовый материал – дублирование и более глубокая проработка всех вопросов урока;

– тест – краткое тестирование, которое в первую очередь носит обучающую и закрепляющую функцию, но также может

использоваться в качестве проверки, с помощью которого родитель может проверить сам себя;

– вопрос со свободным ответом (практическое задание) – с помощью которого родитель получает обратную связь от куратора курса.

Онлайн-курс был разработан в формате MOOK (Массовые Открытые Онлайн-Курсы) на платформе TeachBase. Эта платформа является коммерческой. В рамках данного исследования предоставление доступа к платформе для всех исследуемых, то есть родителей, было бесплатным.

В качестве примера структуры, приведено описание 1 занятия под названием: «Совместный досуг». Цель занятия: Сформировать умение организовывать совместный досуг с подростком

исходя из общих с подростком интересов, мотивов и ценностей.

Презентация содержит основные тезисы занятия. Конкретно в этом занятии рассматривались особенности совместного досуга родителя и подростка. Раскрывалась значимость такого времяпрепровождения. Отдельно рассматривались такие аспекты как совместное чтение художественной литературы, посещение музеев, театров, парков. Также раскрывались психологические особенности совместного туризма (туристические походы с палаткой), а также посещение оздоровительных учреждений: бассейны, стадионы, пешие и велопоходы.

В текстовом материале, все тезисы из Презентации раскрывались более подробно, для того, чтобы позволить углубиться, в психологические особенности совместного досуга с подростком. Важно отметить, что язык повествования являл собой смешанный: терминология – оригинальная, описание – простым языком. Такой подход позволял достичь более детального понимания родителем материала.

Как было сказано выше – тестовые вопросы позволяли закрепить полученную информацию из Презентации и Текстового материала. Тест в этом занятии состоял из 2 вопросов:

1) Каким образом, художественная литература, кино и театр влияют на воспитание подростка?:

а) никаким, это простая забава, увлечение;

б) положительно, ведь таким образом, ребенок занимается какой-то деятельностью;

в) положительно, ведь с помощью ознакомления с искусством, подросток может почерпнуть множество опыта, усвоить нормы морали и ценности общества;

г) отрицательно. Литература должна быть научной, как и кино. Театр – как поощрение.

2) Завершите предложение «Совместный туризм способен...»

а) «...обессилить подростка, вследствие чего у него не будет времени на «глупости»;

б) «...укрепить его здоровье, усилить детско-родительский контакт, улучшить взаимопонимание;

в) «...обесценить «экзотику» природы. На природу следует выезжать только в крайних случаях не чаще 1 – 2 раз в год».

Последним элементом этого занятия являлся тест со свободным ответом: «Предложите несколько видов совместной деятельности и поясните, в чем психологическая особенность такого досуга».

Как понятно из формулировки, задача этого теста – убедиться в том, что родитель понимает и способен предложить несколько вариантов совместного досуга основываясь на полученной из презентации и текстового материала информации. Основываясь на ответе родителя, автор курса предоставлял обратную связь. В ситуации, когда ответ содержал неточности или ошибки в трактовке следовало мягко и лаконично указать на это родителю. В таком указании автор курса предпринимал попытку стимулировать родителя пересмотреть материалы занятия еще раз, или скорректировать мнение. В ситуации, когда ответ удовлетворял формальным требованиям, автор курса предпринимал попытку мотивировать родителя продолжать обучение в таком же ключе, и подкреплял эту попытку похвалой. Таким образом, тест с открытым ответом выполнял функцию контрольной точки, которая несла одну ключевую особенность темы того или иного занятия.

Онлайн-курс, состоящий, в первую очередь, из теоретического материала, призван перестроить мнение родителя о подростке. Стоит отметить, что далеко не все тесты со свободным ответом были сформулированы в качестве запроса личного понимания или мнения родителя относительно того или иного аспекта подросткового возраста. Приводя в пример занятие «13) Саморегуляция родителей и подростка» в текстовом материале которого были предложены несколько упражнений развития саморегуляции. В тесте с открытым ответом, родителю предлагалось рассказать о применении этих упражнений на практике. Очевидно, что достоверность этих ответов лежит на плечах самих родителей и вызывает вопросы. Однако иного способа проверить тренировку умений конкретно саморегуляции не было предусмотрено. Показать эффективность такого онлайн-курса способна только контрольная диагностика, которая будет проведена после завершения формирующего этапа.

Подводя итог данной статьи, анализируя научную литературу по проблеме психологических компетенций родителей подростков стало понятно, что единое понимание на данный момент отсутствует. В этой связи была предложена психолого-педагогическая модель психологических компетенций родителей подростков, которая, отражает в достаточной мере взаимодействие родителей и их детей-подростков. Развитие психологических компетенций родителей подростков нуждается в дополнительных исследованиях в виду малого

количества информации, содержащейся в научных работах.

Структурные компоненты предложенных психологических компетенций легли в основу диагностируемых параметров, которые призваны дать понимание уровню развития этих компетенций у родителей.

Основываясь на результатах диагностики уровня развития психологических компетенций родителей подростков, стала очевидной необходимость их формирования. В этой связи была предпринята попытка формирования психологических компетенций средствами онлайн-курса. Было отмечено, что более половины, в среднем 57,4% родителей, принявших

участие в исследовании, обладали низкими показателями уровня сформированности всех психологических компетенций. Именно эти родители в количестве 62 человек составили экспериментальную группу, и приняли участие в формирующем этапе исследования.

Онлайн-курс развития психологических компетенций родителей, созданный по концепции программированного обучения призван повысить уровень осведомленности и сформировать отдельные аспекты структурных компонентов, которые в свою очередь при контрольной диагностике покажут эффективность или неэффективность онлайн-курса.

Литература:

1. Варданын Ю.В., Кечина М.А., Трифонов А.С. Исследование психологических компетенций современных родителей подростков / Ю.В. Варданын, М.А. Кечина, А.С. Трифонов // Мир науки. Педагогика и психология. - 2020. - Т. 8. - № 6. - 31 с.

2. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин. - М.: Эксмо, 2007. - С. 298-306.

3. Коваленко Т.В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования [Электронный ресурс] / Т.В. Коваленко // Russian Journal of Education and Psychology. - 2015. - № 4(48). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentsiya-kak-faktor-sovremennogo-soderzhaniya-obrazovaniya>

4. Лазаренко Л.А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации [Электронный ресурс] / Л.А. Лазаренко // Современные наукоемкие технологии. - 2008. - № 1. - С. 67-68. - Режим доступа: <http://www.top-technologies.ru/article/view?id=23069>

5. Офат И.В. Психолого-педагогические компетенции родителей: термин, структура, компоненты. Диагностика уровней сформированности психолого-педагогических компетенций у родителей детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / И.В. Офат // Образование и воспитание. - 2020. - № 3(29). - С. 75-82. - Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/168/5360/>

6. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, И.И. Бородкина // Вопросы психологии. - 2007. - № 2. - С. 68-79.

7. Темняткина О.В. формирование ключевых компетенций у школьников в образовательном процессе (на примере преподавания геометрии в 7-9 классах средней школы): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Темняткина. - Екатеринбург. - 2006. - 147 с.

8. Трифонов А.С. Ресурс онлайн-обучения как средство развития психологических компетенций родителей подростков / А.С. Трифонов // Наука и образование: Актуальные психологические проблемы и опыт решения. - 2020. - С. 79-84.

9. Фоменко Н.В. Подростковый возраст как наиболее сложный этап развития ребенка [Электронный ресурс] / Н.В. Фоменко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. - 2014. - № 2. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/podrostkovyy-vozrast-kak-naibolee-slozhnyy-etap-razvitiya-rebenka>

10. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. - Изд. 2-е, стереотипное. - Москва: Институт практической психологии, 1997. - 416 с.

11. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. - 2-е изд, доп. - М.: Психотерапия, 2009. - 544 с.

12. Тест коммуникативных умений Михельсона [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://azps.ru/tests/5/mihelson.html>

13. Тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://psylst.net/praktikum/00417.htm>

References:

1. Vardanyan Yu.V., Kechina M.A., Trifonov A.S. Research of psychological competences of modern adolescent parents / Yu.V. Vardanyan, M.A. Kechina, A.S. Trifonov // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2020. - Т. 8. - № 6. - 31 p.

2. Karelin A.A. Great encyclopedia of psychological tests / A.A. Karelin. - M.: Eksmo, 2007. - S. 298-306.

3. Kovalenko T.V. Parental competence as a factor of modern education content [Electronic resource] / T.V. Kovalenko // Russian Journal of Education and Psychology.

- 2015. - № 4(48). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentsiya-kak-faktor-sovremennogo-soderzhaniya-obrazovaniya>

4. Lazarenko L.A. Psychological competence of the teacher as a factor of professionalization [Electronic resource] / L.A. Lazarenko // Modern high technology. - 2008. - № 1. - S. 67-68. - Access mode: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=23069>

5. Ofat I.V. Psychological and pedagogical competence of parents: term, structure, components. Diagnostics of levels of formation of psychological and pedagogical competences in parents of preschool children [Electronic resource] / I.V. Ofat // Education and upbringing. - 2020. - № 3(29). - S. 75-82. - Access mode: <https://moluch.ru/th/4/archive/168/5360/>

6. Sense, adaptation and self-determination in adolescents / E.R. Kaliteevskaya, D.A. Leontiev, E.N. Osin, I.I. Borodkina // Questions of psychology. - 2007. - № 2. - S. 68-79.

7. OV Temnyatkina the formation of key competencies in schoolchildren in the educational process (on the example of teaching geometry in grades 7-9 of secondary school): author. diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / O.V. Temnyatkin. - Yekaterinburg. - 2006. - 147 p.

8. Trifonov A.S. Online learning resource as a means of developing psychological competencies of adolescents' parents / A.S. Trifonov // Science and Education: Actual Psychological Problems and Solution Experience. - 2020. - S. 79-84.

9. Fomenko N.V. Adolescence as the most difficult stage in the development of a child [Electronic resource] / N.V. Fomenko // Bulletin of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov. - 2014. - № 2. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/podrostkovyy-vozzrast-kak-naibolee-slozhnyy-etap-razvitiya-rebenka>

10. Elkonin D.B. Mental development in childhood: selected psychological works / D.B. Elkonin. - Ed. 2nd, stereotypical. - Moscow: Institute of Practical Psychology, 1997. - 416 p.

11. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Socio-psychological diagnostics of personality development and small group / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuilov. - 2nd ed., Add. - M.: Psychotherapy, 2009. - 544 p.

12. Test of Michelson's communicative skills [Electronic resource]. - Access mode: <http://azps.ru/tests/5/mihelson.html>

13. Test questionnaire A.V. Zverkova and E.V. Eydman "Study of volitional self-regulation" [Electronic resource]. - Access mode: <http://psylist.net/praktikum/00417.htm>

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторе:

Трифонов Андрей Сергеевич (г. Саранск, Россия), аспирант III курса, кафедра психологии, факультет Психологии и дефектологии, Мордовский Государственный Педагогический Университет им. М.Е. Евсевьева, e-mail: andrewtrifonov.s@yandex.ru



УДК 159.9.072.52

Результаты исследования интеллектуальных способностей детей, обучающихся по программе «Ментальная арифметика»

Results of the study of intellectual abilities of children training on the program "Mental arithmetics"

Вострецова Н.С., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, vnat200780@rambler.ru

Романова Т.В., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, romashechca77@mail.ru

Vostretsova N., Chuvash State Pedagogical University I. Yakovlev, vnat200780@rambler.ru

Romanova T., Chuvash State Pedagogical University I. Yakovlev, romashechca77@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.029

Ключевые слова: старший дошкольник, ментальная арифметика, абакус, ментальный счет, интеллектуальные способности, психические процессы.

Keywords: senior preschooler, mental arithmetic, abacus, mental counting, intellectual abilities, mental processes.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена популярностью ментальной арифметики в системе дополнительного образования среди детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста и ее влияния на интеллектуальные способности детей. В статье рассматривается история происхождения, развития и применения программы «Ментальная арифметика», изучены и выделены исследования зарубежных ученых о влиянии занятий ментальной арифметикой на когнитивные способности детей дошкольного возраста. Авторами подробно описана программа «Ментальная арифметика» (SmartyKids), представлены результаты корреляционного анализа интеллектуальных способностей (по методике МЭДИС) детей, обучающихся по программе «Ментальная арифметика» после обучения двух ступеней. Авторами описаны достоинства программы «Ментальная арифметика» (из опыта работы педагогов, отзывов родителей и детей). Статья предназначена для педагогов-психологов, педагогов дошкольных учреждений, педагогов системы дополнительного образования.

Abstract. The relevance of the article is due to the popularity of mental arithmetic in the system of additional education among children of preschool age and primary school age and its influence on the intellectual abilities of children. The article examines the history of the origin, development and application of the program «Mental arithmetic», studied and highlighted the studies of foreign scientists on the impact of mental arithmetic on the cognitive abilities of preschool children. The authors describe in detail the program «Mental arithmetic» (SmartyKids), present the results of the correlation analysis of intellectual abilities (according to the MEDIS method) of children enrolled in the program «Mental arithmetic» after learning at two levels. The authors describe the benefits of the Mental Arithmetic program (from teacher experience, parent and child feedback). The article is intended for educational psychologists, teachers of preschool institutions, teachers of the additional education system.

Введение. В современном мире у детей старшего дошкольного возраста, часто использующих мобильные телефоны, планшеты, компьютерные игры, разнообразные гаджеты, калькуляторы, ухудшается память, концентрация внимания, воображение, мышление. Дети старшего дошкольного возраста стали меньше играть в групповые игры, избегают общения, более комфортно чувствуют себя в руках с новым

гаджетом, чем с реальным новым другом. У этих ребят наблюдается повышенная тревожность, возбудимость, снижен интерес к социуму в реальной жизни, дети чаще проводят время дома, чем во дворах со сверстниками. Ситуация плачевная для самих родителей и педагогов, работающих с современными детьми.

В системе дошкольного образования и в начальной школе в большинстве случаев

программы обучения ориентированы на тренировку левого полушария, не включая работу над умственными возможностями ребенка.

Ведущим типом мышления старшего дошкольника является наглядно-образное, которое тесно связано с эмоциональной сферой и задействует активную работу правого полушария. При низкой активности правого полушария головного мозга появляется раздражительность, непоседливость, сниженный фон настроения. Отмечается, что старшие дошкольники легко возбуждаются, утомляются, часто отвлекаются и быстро забывают новую информацию [1, с.35].

С целью эффективного развития у детей логического мышления, концентрации внимания, памяти, воображения, психофизического развития, родители вынуждены дополнительно водить детей в разнообразные кружки. Дополнительные занятия способствуют легкому процессу адаптации ребенка к современному школьному ритму.

На сегодня одним из современных направлений в системе дополнительного образования стало развитие когнитивных способностей с помощью ментальной арифметики у детей в возрасте от 4 лет.

Анализ предшествующих исследований. Программа «Ментальная арифметика» пришла в Россию из Японии, которая признана одной из наиболее интеллектуально развитых стран. Именно японцы разработали целую технологию тренировки интеллекта, используя абакус (соробан).

Упоминания абакуса в начале III века были в книге Хсу Йо «Математические трактаты древних», которая включена в одну из десяти книг по математике по подготовке государственных служащих на протяжении многих веков в Китае и Японии. Но широкое применение абакус (соробан) получил только в XVI веке, активно используется сегодня и включен в обязательную программу обучения учащихся начальной школы Японии [10, с.95].

В достижении высоких результатов во всех сферах, по мнению японцев, считается наука устного счета через тренировку моторики рук. Благодаря работе со счетами двумя руками, когда мозг управляет действиями, у дошкольников одновременно развивается мышление. Кроме этого, процесс визуализации при устном счете способствует развитию умственных способностей, а именно: воображения и памяти. Японцы отмечают главный критерий успешности – это систематичность тренировок [4, с.164].

Уже в 90-е годы XX столетия с развитием нейробиологии было выявлено, что умение

считать на абакусе может быть использовано, например, для тренировки мозга [6].

Ментальная арифметика более 20 лет применяется при обучении детей в Китае, Таиланде, Малайзии, Великобритании, Канаде, США, Испании, Австрии, Австралии и странах Ближнего Востока [5].

Ментальная арифметика (МА) – это программа обучения, позволяющая производить быстрые и точные арифметические операции с помощью абакуса (счеты) в уме [6]. Распространение ментальной арифметики по всему миру, подтолкнуло ученых узнать, действительно ли она способствует развитию интеллектуальных способностей у детей?

Весьма интересными оказались данные международных исследований. Ряд ученых Чунцзе Ван, Фэнцзи Гэн, Юань Яо и другие описывают в своих исследованиях эффективность занятий на абакусе. Для решения этого вопроса в своем исследовании изучали продуктивность обработки числовой информации детей, занимающихся ментальной арифметикой и детей, которые только начали заниматься ментальной арифметикой (МА). Всего участвовало в исследовании 144 человека (из них 67 мальчиков). Экспериментальная группа проходила обучение 2 часа в неделю в течение 5 лет, в то время как контрольная группа занималась по обычной программе. Результаты показали, что дети, занимающиеся МА, меньше, чем их сверстники, испытывали трудности при работе с большим объемом информации, т.е. таким детям легко оперировать сложными арифметическими действиями (операции вычислений в уме) [12].

Решение математических задач требует от людей способности переключаться между различными мыслительными операциями, стратегиями и путями решения проблем. Их исследование показывает, что способность переключаться с одной задачи на другую значительно коррелирует с математическими способностями, т.к. были выявлены значимые корреляции между интеллектом и математическими способностями. Таким образом, ученые пришли к выводу, что регулярные занятия ментальной арифметикой влияют на способность переключения между различными умственными операциями. Кроме того, было обнаружено, что интеллект коррелировался во взаимосвязи между переключением задач и математическими способностями [15].

Кроме этого, исследовалась взаимосвязь между обучением ментальной арифметикой в детском саду и успеваемостью по математике в начальных классах. Была выявлена сильная и

значимая связь между математическими способностями в дошкольном возрасте и успеваемостью данного ребенка в начальной школе. Таким образом, регулярные занятия ментальной арифметикой в старшем дошкольном возрасте способствуют хорошей успеваемости по математике в начальной школе в связи с развитыми математическими способностями [12].

Другие ученые исследовали детей дошкольного возраста 4 – 6 лет (104 человека), у которых определяли различия в общих и математических способностях [16]. В дошкольных учреждениях была контрольная группа, в которой детей обучали счету на абакусе. У детей контрольной группы выявлены существенные различия в математических достижениях, а так же в общих когнитивных способностях и выявлены достижения в чтении. Ученые говорят о том, что полученные навыки счета на абакусе могут быть полезным дополнительным компонентом в начальной школе, т.к. данный навык сохраняется на долгое время. Специалисты рекомендуют детям, которые испытывают трудности обучения в школе, дополнительно заниматься счетом на абакусе [10].

Исследователи сообщают, что визуализируя ментальный образ счетов и выполняя быстрые ментальные вычисления, дошкольники манипулируют косточками на абакусе, представляя их в уме достаточно легко и быстро. В одном из исследований, где китайские дети и американские взрослые получали одинаковые задания на решение примеров, дети считали на абакусе, а взрослые – другим способом вычисления, результаты фиксировались по времени. Эти результаты свидетельствуют о том, что дети, которые считают на абакусе, по количественным и качественным показателям были лучше, чем взрослые. Таким образом, обучение детей ментальной арифметике оказывает положительное воздействие на умственные способности, а именно на умственные вычислительные операции [13].

При систематических занятиях ментальной арифметикой у детей значительно улучшаются показатели не только по математике, но и по другим дисциплинам. Полученные умения могут пригодиться в самых разных жизненных ситуациях [14].

В России о новой уникальной программе развития умственных способностей узнали около 5 лет назад. В разных городах России открываются новые центры обучения, родители видят успехи своих детей. Многие учащиеся, освоившие ментальный счет, используют свои способности уже при запоминании текста, во время обучения в

школе, когда нужно изучить большое количество информации. Отмечено, что способности, развивающиеся во время изучения ментальной арифметики, могут использоваться во многих сферах жизни ребенка в будущем [3,с.89].

Было выявлено, что ребята, которые занимаются обучением по методике «Ментальная арифметика» в течение одного года, показывают более высокие результаты при решении математических примеров, по сравнению с обычными учениками того же возраста [3, с.91].

Таким образом, исследования эффективности ментальной арифметики проводились неоднократно. Результаты показывают, что занятия ментальной арифметикой действительно способствуют развитию когнитивных способностей детей. Однако исследователи отмечают, что для ребенка важны не только интеллектуальные тренировки, но и эмоциональное развитие в целом [7, с.128].

Основное содержание программы. Способность быстро и точно решать математические задачи – это одно из главных достоинств ментальной арифметики.

Основным инструментом обучения счету является абакус (лат. Abacus – доска) – счётная доска. В Китае – это Суаньпань, в Японии – Соробан. Аналогом абакуса в России являются русские счеты.

Занятия ментальной арифметикой для старших дошкольников могут служить хорошим началом в образовании. Чтобы освоить техники сложения и вычитания на абакусе, детям необходимо регулярно заниматься в течение 1 – 1,5 лет. Обучение начинается еще до школы – с 4 – 6 лет.

По методике SmartyKids каждый уровень (курс) длится от 3 до 6 месяцев:

- уровень S – техника прямого счета – 3 месяца;
- уровень M – счет в «5» с формулами – 3 – 4 месяца;
- уровень A – счет в «10» с использованием формул – 6 месяцев и т.д.

В возрасте 4 – 6 лет у детей преобладает наглядно-образное мышление. Абакус – замечательный инструмент для тренировки мыслительных процессов у детей. Ученики представляют абакус как развивающую игрушку; они учатся, играя с абакусом. Чтобы педагогу было легче донести принципы сложения и вычитания, абакус приходит на помощь как наглядное пособие.

На занятиях ребята знакомятся с разнообразными техниками счета на косточках,

используя обе руки. После этого дошкольники переходят от решения примеров на счетах к решению примеров в уме, представляя абакус.

На следующем этапе обучения, ребята знакомятся с формулами, затем переходят к ментальному счету, оперируя формулами. Использование формул при счете развивает логическое мышление и внимательность.

За время обучения постепенно происходит процесс ослабления привязки к счетам, стимуляция детского воображения, используя ментальную карту. Числа воспринимает левое полушарие, правое полушарие воспроизводит изображение косточек. Используя ментальную карту, ребенок постепенно переходит на ментальный счет [9]. Представляя перед собой абакус, дети мысленно передвигают косточки, сопровождая умственный процесс движением рук «в воздухе» (двигают косточки).

Педагоги на занятиях с детьми используют разные виды счета: на слух, с листа, на скорость (по карточкам), счет на демонстрационном (учительском) абакусе, ментальный счет на тренажере.

На занятиях, кроме счета, используются дополнительные задания на развитие внимания, памяти, воображения и мышления:

- рисование двумя руками (одновременно и зеркально) – включаются в работу оба полушария;
- различные головоломки, логические задачи, математические лабиринты, графические диктанты, ребусы, sudoku;
- тематические задания от сказочного персонажа (согласно сюжетной линии любого курса);
- таблицы Шульте (используются на время) – развивают концентрацию внимания;
- игры, пальчиковая гимнастика, упражнения – энергизаторы, кинезиологические упражнения – развивают мелкую моторику, гармонизируют работу двух полушарий, снимают тревожность, эмоциональные зажимы и повышают настроение у ребят [11].

Весь процесс обучения выстроен так, чтобы ученик все время был вовлечен в активную деятельность. Разнообразные дополнительные задания служат детям перерывом между счетом.

С целью отслеживания динамики развития психических процессов: памяти, внимания, воображения и мышления, педагог 1 раз в 3 месяца проводит лонгитюдное исследование. Полученные результаты фиксируются в «Карте достижений» каждого ученика.

Исследование и результаты. В течение первого (S) и второго (M) курсов обучения по программе «Ментальная арифметика» в одном из центров города Москвы проводилось лонгитюдное исследование развития интеллектуальных способностей детей. Экспериментальной базой исследования явились дошкольные образовательные учреждения г. Чебоксары (№№ 110, 167) и г. Москва (№ 2414), группы Центра дополнительного образования «SmartyKids» г. Москва. Всего было обследовано 230 дошкольников в возрасте 5 – 8 лет, из них мальчиков – 117 человек, девочек – 113 человек. В лонгитюдном исследовании участвовали 19 детей от 5 до 8 лет. Нами был использован тест МЭДИС для экспресс-диагностики интеллектуальных способностей обучающихся. В данный тест входят следующие субтесты: СЗ – словарный запас, ККО – понимание количественных и качественных отношений, ЛМ – логическое мышление, МС – математические способности.

Формирующий эксперимент состоял из 24 занятий (по 2 часа) по курсу «Ментальная арифметика», включающий в себя:

- 12 занятий (первый курс S обучения – прямой счет);
- 12 занятий (второй курс M обучения – счет в 5);
- разнообразные способы счета на абакусе;
- тренировка в личных кабинетах обучающихся ежедневно по 20 минут;
- дополнительные упражнения на занятиях.

В таблице 1 приводятся результаты корреляционного анализа до и после формирующего эксперимента (программа «Ментальная арифметика»). Коэффициенты корреляции с уровнем значимости по двухстороннему критерию 0,05 отмечены жирным шрифтом.

Таблица 1. – Анализ результатов теста МЭДИС до и после эксперимента

Субтесты	Констатирующий этап эксперимента				Контрольный этап эксперимента			
	Словарный запас	Количественные и качественные отношения	Логическое мышление	Математические способности	Словарный запас	Количественные и качественные отношения	Логическое мышление	Математические способности
Коэффициенты корреляции								
Словарный запас		0,85	0,30	0,54		-0,13	0,24	0,10
Словарный запас	0,85		0,51	0,65	-0,13		-0,39	-0,28
Словарный запас	0,30	0,51		0,67	0,24	-0,39		0,68
Словарный запас	0,54	0,65	0,67		0,10	-0,28	0,68	

Вышеизложенные результаты корреляционного анализа показывают, что на констатирующем этапе почти все показатели интеллектуального развития детей по разным субтестам методики МЭДИС имеют значимые взаимосвязи, что было показано ранее [2]. После прохождения курса S и курса M занятий ментальной арифметикой мы видим существенное изменение структуры связей [17] интеллектуальных характеристик: взаимосвязанными остались при коэффициенте корреляции – 0,68 только математические способности (МС) и логическое мышление (ЛМ).

Выявление таких результатов подтверждает известный принцип дифференциации – интеграции [8, с.205]. В данном случае, нами был получен в результате лонгитюдного исследования материал, анализируя который, выявлено существенное влияние на структуру когнитивных показателей детей с помощью регулярных занятий ментальной арифметикой.

Собственные наблюдения, проведенные исследования, отзывы родителей, а так же опыт работы педагогов, занимающихся с детьми, показали следующие изменения в их развитии:

- развитие числовой памяти – запомнить и затем повторить цепочку из чисел. Ребята показывают поразительные результаты в точности и в количестве чисел, которые они способны запомнить, по сравнению с обычными детьми того же возраста;

- развитие пространственной памяти – запоминание расположения чисел, предметов или любой другой информации в пространстве;

- развитие фотографической памяти – ребята быстро считывают флеш-карты на скорости 0,1 секунда (обычный ребенок даже не успеет увидеть общую картинку);

- родителями и педагогами отмечается прогресс в решении общих математических задач, изучаемых в начальной школе;

- повышение общей успеваемости в школе – отмечают родители и преподаватели, ребята стали лучше писать контрольные работы, быстрее выполнять сложные задания [11];

- проявление повышенного интереса к математике – ребенок понимает, что такое цифры и числа, он начинает с увлечением погружаться в мир математических операций. Успех придает ученикам уверенность в себе, занятия в школе кажутся легкими;

- увеличение скорости мыслительных операций – все ментальные математические операции выполняются на скорости, индивидуальной для каждого ребенка, которая постепенно увеличивается.

К примеру, когда мы развиваем физические способности, мы выполняем различные упражнения многократно, тренируем мышцы, развиваем мышечную память и выносливость. Аналогично, специальными комплексами упражнений, мы можем легко развивать когнитивные способности у детей [3, с.90].

Заключение. Итак, регулярные и правильно организованные занятия ментальной арифметикой с детьми развивают не только умение быстро считать, но и разнообразные способности детей: креативность, логическое мышление, способности к достижению новых результатов, коммуникативные качества, повышают уверенность в себе и самооценку. У большинства учеников развивается феноменальная память, наблюдательность, внимательность, усидчивость, гибкость ума, способность концентрироваться, анализировать и оценивать, делать выводы, быстро принимать решения. Этим ребятам легче

учиться в дальнейшем, добиваться поставленных целей в будущем.

Кроме этого, формирование дисциплины и ответственности у дошкольников происходит благодаря ежедневным тренировкам, повторению и закреплению материала. Современное постиндустриальное, цифровое общество сегодня остро нуждается в таких ресурсных людях [5].

Анализируя содержательный аспект об эффективности и пользе ментальной арифметики, можно сделать вывод о целесообразности включения занятий ментальной арифметикой в

дополнительную программу среднего общего образования (в виде факультатива) для детей начальных классов.

Таким образом, ментальная арифметика является одной из современных и перспективных программ развития интеллекта, способностей и личности детей. Практика, результаты проведенных исследований, отзывы родителей убеждают нас в том, что освоение программы «Ментальная арифметика» является одной из эффективных, полезных и интересных в развитии личности ребенка.

Литература:

1. Власова Л.П. Межполушарная асимметрия и особенности психики детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Л.П. Власова // Современные наукоемкие технологии. – 2006. – № 3. – С. 35-36. – Режим доступа: <http://www.top-technologies.ru/article/view?id=22544>
2. Вострецова Н.С. Нейросеть, как инструмент анализа интеллектуальной и эмоциональной сферы дошкольников [Электронный ресурс] / Е.В. Славутская, Н.С. Вострецова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 4(135). – С. 61-66. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41708683>
3. Кирилина Н.Ю., Федорова Т.В. Технология «Ментальная арифметика» в организации образовательной деятельности дошкольников. Из опыта работы / Н.Ю. Кирилина, Т.В. Федорова // Молодой ученый. – 2017. – № 15.2. – С. 89-91.
4. Кусаинова Г.Т. И снова о ментальной арифметике / Г.Т. Кусаинова // Молодой ученый. – 2018. – № 9(195). – С. 163-165.
5. Маулешева Алия. Дважды два. Почему «люди-калькуляторы» востребованы в бизнесе больше, чем гуманитарии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.forbes.ru/karera-i-svoyn-biznes/363991-dvazhdy-dva-pochemu-lyudi-kalkulyatory-vostrebovany-v-biznese-bolshe>
6. Семенченко А. Учимся считать в уме. Все, что нужно знать о ментальной арифметике [Электронный ресурс] / А. Семенченко // Аргументы и Факты. – № 19. – 2016. – Режим доступа: https://vlg.aif.ru/obrazovanie/uchimsya_schitat_v_ume_vse_chto_nuzhno_znat_o_mentalnoy_arifmetike
7. Славутская Е.В. Экспериментальное изучение гендерных различий в развитии эмоционально-волевых и интеллектуальных свойств младших подростков / Е.В. Славутская // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 9(87). – С. 127-129.
8. Славутская Е.В. Словесно-логическое мышление и структурирование личностных черт в предподростковом возрасте / Е.В. Славутская // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т.4. – № 3. – С. 203-207.
9. Софуоглу Эрташ. Ментальная арифметика. Сложение и вычитание. Часть 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://readli.net/mentalnaya-arifmetika-slozhenie-i-vyichitanie-chast-1/>
10. Чернышева Д.С. Возможности развития творческого потенциала личности младших школьников средствами ментальной арифметики в условиях дополнительного образования / Д.С. Чернышева // Образование: прошлое, настоящее и будущее / Материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2018 г.). – Краснодар: Новация. – 2018. – С. 94-99.
11. Центр ментальной арифметики SmartyKids [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://smartykids.ru/programs/mentalnaya-arifmetika>
12. Chunjie Wang, Geng F., Hu Y., Du F., Chen F. Abacus Training Affects Math and Task Switching Abilities and Modulates Their Relationships in Chinese Children PLoS One. – 2015. – 10(10): Published online Oct. 2015. Doi: 10.1371/journal.pone.0139930
13. Clark C.A., Pritchard V.E., Woodward L.J. Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. Dev Psychol. – 2010 Sep. – 46(5): 1176-1191. Doi: 10.1037/a0019672
14. Espy K.A., Mc Diarmid M.M., Cwik M.F., Stalets M.M., Hamby A., Senn T.E. The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. Dev Neuropsychol. - 2004. – 26(1): 465-86
15. James W. Stigler «Mental abacus»: The effect of abacus training on Chinese children's mental calculation Cognitive Psychology Volume 16, Issue 2. – April 1984. – Pages 145-176 [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(84\)90006-9](https://doi.org/10.1016/0010-0285(84)90006-9)
16. Jordan N.C., Kaplan D., Ramineni C., Locuniak M.N. Early math matters: kindergarten number competence and later mathematics outcomes. Dev Psychol. – 2009 May. – 45(3):850-67. Doi: 10.1037/a0014939
17. Slavutskaya E., Slavutskii L., Nikolaev E., Zakharova A. Neural Network Models for the Analysis and Visualization of Latent Dependencies: Examples of Psycho Diagnostic Data Processing. In: Bylieva D., Nordmann A., Shipunova O., Volkova V. (eds) Knowledge in the Information Society. PCSF 2020, CSIS 2020. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 184. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65857-1_7

References:

1. Vlasova L.P. Interhemispheric asymmetry and mental characteristics of preschool children [Electronic resource] / L.P. Vlasova // Modern high technologies. - 2006. - № 3. - S. 35-36. - Access mode: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=22544>
2. Vostretsova N.S. Neural network as a tool for the analysis of intellectual and emotional spheres of preschool children [Electronic resource] / E.V. Slavutskaya, N.S. Vostretsova // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 4(135). - S. 61-66. - Access mode: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41708683>
3. Kirilina N.Yu., Fedorova T.V. Technology "Mental arithmetic" in the organization of educational activities of preschoolers. From work experience / N.Yu. Kirilina, T.V. Fedorova // Young Scientist. - 2017. - № 15.2. - S. 89-91.
4. Kusainova G.T. And again about mental arithmetic / G.T. Kusainova // Young Scientist. - 2018. - № 9(195). - S. 163-165.
5. Maulesheva Aliya. Two by two. Why "people-calculators" are in demand in business more than humanitarians [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/363991-dvazhdy-dva-pochemu-lyudi-kalkulyatory-vostrebovany-v-biznese-bolshe>
6. Semenchenko A. Learning to count in the mind. Everything you need to know about mental arithmetic [Electronic resource] / A. Semenchenko // Arguments and Facts. - № 19. - 2016. - Access mode: https://vlg.aif.ru/obrazovanie/uchimsya_schitat_v_ume_vse_chno_nuzhno_znat_o_mentalnoy_arifmetike
7. Slavutskaya E.V. Experimental study of gender differences in the development of emotional-volitional and intellectual properties of younger adolescents / E.V. Slavutskaya // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. - 2009. - № 9(87). - S. 127-129.
8. Slavutskaya E.V. Verbal-logical thinking and structuring of personality traits in pre-adolescence / E.V. Slavutskaya // Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Acmeology of Education. Developmental psychology. - 2015. - Т.4. - № 3. - S. 203-207.
9. Sofuoglu Ertash. Mental arithmetic. Addition and subtraction. Part 1 [Electronic resource]. - Access mode: <http://readli.net/mentalnaya-arifmetika-slozhenie-i-vyichitanie-chast-1/>
10. Chernysheva D.S. Possibilities for the development of the creative potential of the personality of primary schoolchildren by means of mental arithmetic in the context of additional education / D.S. Chernysheva // Education: past, present and future / Materials of the IV Intern. scientific. conf. (Krasnodar, February 2018). - Krasnodar: Innovation. - 2018. - S. 94-99.
11. Center of mental arithmetic SmartyKids [Electronic resource]. - Access mode: <https://smartykids.ru/programs/mentalnaya-arifmetika>
12. Chunjie Wang, Geng F., Hu Y., Du F., Chen F. Abacus Training Affects Math and Task Switching Abilities and Modulates Their Relationships in Chinese Children PLoS One. – 2015. – 10(10): Published online Oct. 2015. Doi: 10.1371/journal.pone.0139930
13. Clark C.A., Pritchard V.E., Woodward L.J. Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. Dev Psychol. – 2010 Sep. – 46(5): 1176-1191. Doi: 10.1037/a0019672
14. Espy K.A., Mc Diarmid M.M., Cwik M.F., Stalets M.M., Hamby A., Senn T.E. The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. Dev Neuropsychol. - 2004. – 26(1): 465-86
15. James W. Stigler «Mental abacus»: The effect of abacus training on Chinese children's mental calculation Cognitive Psychology Volume 16, Issue 2. – April 1984. – Pages 145-176 [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(84\)90006-9](https://doi.org/10.1016/0010-0285(84)90006-9)
16. Jordan N.C., Kaplan D., Ramineni C., Locuniak M.N. Early math matters: kindergarten number competence and later mathematics outcomes. Dev Psychol. – 2009 May. – 45(3):850-67. Doi: 10.1037/a0014939
17. Slavutskaya E., Slavutskii L., Nikolaev E., Zakharova A. Neural Network Models for the Analysis and Visualization of Latent Dependencies: Examples of Psycho Diagnostic Data Processing. In: Bylieva D., Nordmann A., Shipunova O., Volkova V. (eds) Knowledge in the Information Society. PCSF 2020, CSIS 2020. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 184. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65857-1_7

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Вострецова Наталья Сергеевна (г. Москва, Россия), аспирант кафедры Социальная педагогика и психология по направлению подготовки 37.06.01 – Психологические науки ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, ООО «ГТО» (Генетик тест), инструктор, педагог-психолог, e-mail: vnat200780@rambler.ru

Романова Татьяна Владимировна (г. Чебоксары, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики, психолого-педагогического факультета ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, e-mail: romashechca77@mail.ru

УДК 37.015.3(045)

Рефлексивное развитие младших школьников как условие успешности обучения в школе

Reflexive development of primary schoolchildren as condition for the success of schooling

Новиков П.В., ФГБОУ ВО Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, pet68713266@yandex.ru

Novikov P., FSBEI of HE Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Yevseviev, pet68713266@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.030

Статья подготовлена в рамках сетевого гранта Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» по теме «Психологическое сопровождение рефлексивного развития младших школьников в учебной деятельности».

Ключевые слова: развивающее образование, развитие младшего школьника как субъекта деятельности, умение учиться, интеллектуальная рефлексия, виды рефлексии, диагностика рефлексивной сферы.

Keywords: developmental education, the development of a younger student as a subject of activity, the ability to learn, intellectual reflection, types of reflection, diagnostics of the reflective sphere.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена проблемой развития личности младших школьников. Показана сущность развивающего образования, заключающаяся в формировании школьника как субъекта деятельности. Цель статьи заключается в раскрытии путей развития рефлексивной сферы учащихся младших классов в учебной деятельности. Описаны составляющие умения учиться. Особое внимание уделено характеристике рефлексивных способностей младших школьников, тесно связанных с умением учиться и проблемой формирования субъекта учебной деятельности. Автором показана многозначность понимания понятия «рефлексии» в психологии, охарактеризованы виды рефлексии, доказана значимость рефлексивных действий в учебной деятельности и показано их влияние на формирование умения учиться. Охарактеризованы диагностические методики, позволяющие исследовать виды рефлексии у учащихся. Проведено исследование уровня развития содержательной рефлексии. Показана необходимость создания специальных условий для развития рефлексивной сферы младших школьников.

Статья предназначена педагогам-психологам, учителям начальных классов и всем, кого интересуют вопросы повышения оптимизации личностного и интеллектуального развития младших школьников.

Abstract. The relevance of the article is due to the problem of the development of the personality of primary schoolchildren. The essence of developmental education is shown, which consists in the formation of a student as a subject of activity. The purpose of the article is to reveal the ways of development of the reflective sphere of primary school students in educational activities. The components of the ability to learn are described. Special attention is paid to the characteristics of the reflexive abilities of primary schoolchildren, which are closely related to the ability to learn and the problem of the formation of the subject of educational activity. The author shows the ambiguity of understanding the concept of "reflection" in psychology, characterizes the types of reflection, proves the importance of reflexive actions in educational activities and shows their influence on the formation of the ability to learn. The diagnostic techniques that allow to study the types of reflection in students are characterized. The necessity of creating special conditions for the development of the reflexive sphere of primary schoolchildren has been proved.

The article is intended for educational psychologists, primary school teachers and everyone who is interested in improving the optimization of the personal and intellectual development of younger students.

Введение. Основная направленность образовательной системы на современном этапе – развитие личности обучающихся. Проблема осуществления целенаправленного психологического (интеллектуального, мотивационного, эмоционального, волевого, коммуникативного) развития учащихся достаточно трудоемкая и сложная. Часто практическое воплощение идей развивающего образования носит локальный и фрагментарный характер и в качественном плане оставляет желать много лучшего. Само развивающее обучение и педагогами практиками и психологами часто понимается по-разному. Теоретики и практики нашего образования отмечают, что не всегда в реальных условиях педагогической практики удается достигнуть желаемых результатов.

Сегодня, в образовательной практике обучения, при решении проблемы интеллектуального развития школьников говорят о необходимости в первую очередь развивать самостоятельное мышление, под которым понимают и логическое, и критическое, и теоретическое, и творческое мышление учащихся. Учителя предметники для достижения этой задачи используют различные образовательные технологии и методы. В целом, применение активных методов обучения и стремление учителей повысить эффективность обучения дают развивающий эффект. Однако, показатели «развивающего эффекта» учащихся, работающих по разным развивающим программам, в итоге оказываются плохо сопоставимыми.

В общетеоретическом плане любое обучение и воспитание является развивающим. Необходимо знать и понимать, что развивает данное обучение и соответствует ли наблюдаемое психическое развитие детей основным возрастным новообразованиям учащихся на конкретном возрастном этапе. В настоящее время имеется несколько достаточно известных теорий развивающего обучения школьников [10].

Сегодня основной целью начального образования согласно ФГОС НОО является формирование умения учиться [8]. Это основной стратегический приоритет непрерывного образования, который является основанием преемственности разных ступеней образовательной системы. В основе Федерального государственного образовательного стандарта начальной школы лежит системно-деятельностный подход основное назначение которого состоит в том, чтобы научить детей учиться. Концепция системно-деятельностного подхода базируется на основах развивающего обучения.

Развитие способности учиться, в соответствии с ФГОС, обеспечивает формирование универсальных учебных действий (УУД) учащихся, среди которых базовыми являются рефлексивные действия. Рефлексивная составляющая присутствует во всех видах УУД: в личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных. Исследователи-психологи подчеркивают, что совершенность интеллектуального уровня развития обучающихся выражается в его рефлексивности.

Основные составляющие умения учиться (самостоятельность, способность изменять себя, продуктивные, поисковые действия, необходимые для приобретения недостающих умений и знаний) являются рефлексивными образованиями [1;9]. Однако рефлексию нельзя отождествлять с умением учиться. Умение учиться включает в себя такие элементы как самостоятельность и инициативность, которые являются важными качествами, характеризующими субъекта учебной деятельности. Однако общим и объединяющим «рефлексию» и «умение учиться» звеном является тесная связь с понятием «субъект».

Субъектность понимается как внутренняя активность человека, позволяющая ему самостоятельно планировать и реализовывать личные цели. Учащийся как субъект учебной деятельности, прежде всего, обладает потребностью в самоизменении, саморазвитии. В целом и назначение учебной деятельности состоит в изменении самого обучающегося (Д.Б. Эльконин) [11]. Само развивающее образование и современные психолого-педагогические технологии в педагогической практике, необходимы в первую очередь для изменения потребностно-мотивационной сферы обучающихся, так как в нашей отечественной психологии источником активности личности выступают потребности, а мотивационный компонент в структуре личности является одним из базовых.

Сегодня задача развития личности учащегося как субъекта жизнедеятельности, по-прежнему, является одной из приоритетных для педагогической практики. Мы считаем, что наиболее оптимальный путь повышения эффективности процесса формирования личности учащихся в рамках образовательного процесса – развитие рефлексивных способностей.

В современных условиях резко повысился интерес к явлению рефлексии как механизму личностного и творческого развития обучающихся. Рефлексия, выступая и как способность (интеллектуальная, личностная), и как механизм межличностного познания играет

особую роль в психическом развитии личности. По мнению В.И. Слободчикова существование человека связано с двумя способами: первый имеет отношение к внешней рефлексии, формирующей феноменальный слой сознания, второй – характеризует появление внутренней рефлексии, определяющей ценностное осмысление жизни [6]. Для того, чтобы учителю, психологу эффективно развивать рефлексивные способности учащихся необходимо хорошо знать их психологическую характеристику и условия их развития.

Методология исследования. Часто термин «рефлексия» широко интерпретируется относительно образовательной практики. И этому есть объяснение. Понятие «рефлексия» имеет достаточно широкий спектр значений: «способность к анализу своих переживаний», «обращение внутрь себя», «самонаблюдение» и др. Часто в статьях рефлексии отождествляют с самоанализом, самопознанием [3]. Например, применительно к младшему школьному возрасту попытка отрефлексировать свою учебную деятельность заключается в ответе на вопросы: «что я думаю?», «что я делаю?», «что чувствую?», «что приобрёл?», «что я понял?» и т.п.

В психологическом словаре рефлексия характеризуется как процесс, направленный на самопознание человеком своих внутренних психических процессов и состояний [4]. В психологической науке выделяют различные типы рефлексии: интеллектуальный, личностный, коммуникативный и кооперативный [7].

Принципиальное значение для понимания и развития рефлексивных способностей имеет концепция, на которую опираются исследователи и практики образования. В нашей статье мы более подробно характеризуем «интеллектуальную рефлексии». Развитие интеллектуального аспекта рефлексии играет значимую роль в основных сферах жизнедеятельности личности.

Автору данных строк наиболее близка система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, которая включает в себя целый ряд психолого-педагогических концепций: об учебной деятельности; о типах мышления (рассудочного и разумного); о периодизации психического развития; развивающего образования и др. [1;3;9;11].

В младшем школьном возрасте центральным новообразованием является рефлексия, как основной компонент (наряду с анализом и планированием) теоретического мышления [1]. Рефлексия занимает особое место среди интеллектуальных способностей. Доказано, что развитая способность к рефлексии преобразует

мыслительные действия и многократно повышает результативность обучения. Наше понимание рефлексии и подход к ее изучению можно представить следующим образом.

Рефлексия – это *специальное* рассмотрение учащимся результатов и способов своего анализа условий задачи. Мы рассматриваем рефлексии как обращение учащегося, при решении умственных задач, к основаниям предметных и интеллектуальных действий и возможных условий преобразования этих оснований [1].

Рефлексивные способности появляются и развиваются, когда учащиеся приобретают в процессе решения учебных задач обобщенные способы действий с научными (теоретическими) понятиями. Благодаря этому происходят кардинальные изменения не только в интеллектуальной сфере, но и во всей личности обучающихся.

Исследования проведенные отечественными психологами [1;2;9;11] открыли новые возможности младших школьников в плане интеллектуального развития, показали что развитие рефлексии у учащихся начальной школы решаемая проблема возрастной и педагогической психологии.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось на базе одной из СОШ гор. Саранска Республики Мордовия с учащимися 3-го класса в количестве 27 человек.

Применялась разработанная нами методика «Шифр» [3]. Цель исследования – выявление у учащихся типа рефлексии на основе решения и группировки решенных задач. Диагностика проводилась в микрогруппах по 3 – 4 человека.

Учащимся давалось задание расшифровать известные выражения, пословицы. Слова в выражениях зашифрованы двумя способами. Чтобы решить задачи под №№ 1, 3, 5 надо изменить пробелы между буквами. Задачи под №№ 2, 4, 6 имеют другой способ решения: слова надо читать с права на лево.

После успешного решения обучающимися предложенных задач предлагалось их объединить в группы. Учащегося спрашивали: «Среди этих шести задач, которые ты решил, есть такие, которые решаются одинаково, решения которых похожи между собой? Если испытуемый отвечал, что есть, то его просили назвать номера задач и сказать, чем они похожи».

В качестве основы рефлексивных способностей выступают мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, планирование, абстрагирование и др.). В зависимости от того какой тип мышления преобладает у обучающегося, теоретический (разумный) или

эмпирический (рассудочный) выделяют и различные виды мыслительных действий: содержательные или формальные (анализ, обобщение, абстрагирование и др.) [1]. При решении интеллектуальных задач необходимо ориентироваться на два вида рефлексии: формальную (характерную для эмпирического мышления) и содержательную (являющуюся компонентом теоретического мышления).

Содержательная рефлексия у детей проявляется на основе группирования задач по способу их решения и объяснения этого способа. В этом случае, учащийся группирует задачи под №№ 1, 3, 5, и объясняет, как он их решал: «надо изменить расстояние (пробелы) между буквами». Вторая группа задач (№№ 2, 4, 6) решаются по-другому: «слова надо читать «задом наперед», справа на лево».

Развитые рефлексивные способности дают возможность учащемуся выделить обобщенные ориентиры и опираться на них при решении. Эти ориентиры дают возможность обучающимся находить правильное решение задач, которые внешне различаются, но внутренне они родственные, имеют один и тот же способ решения. Если школьник выполнил незавершенную содержательную классификацию, указал не все основания классификации (например, сгруппировал только задачи №№ 1, 3, 5 или объединил задачи №№ 2, 4, 6 и правильно обосновал свои действия), это свидетельствует, по нашему мнению, о развивающейся содержательной рефлексии.

Формальная рефлексия у обучающегося проявляется тогда, когда он объединяет задачи не на основе сходства их решения (способа решения) а на основе внешних признаков, похожие слова, смысл выражений одинаковый («задачи под номерами 3 и 4 одинаковые, так как там грозят кому-то»; задачи под номерами 1, 3, 4 похожие, потому что в про животных говорится...»).

Формальная рефлексия ориентирует учащегося на второстепенные, внешние признаки, на то, что привлекает внимание. Можно сказать, что в этом случае восприятие управляет мышлением. Восприятие выделяет внешние признаки, чем они ярче, контрастнее, тем в большей степени школьник подпадает под их влияние. Такие школьники группируют задачи по формальным признакам сходства выражений или слов.

Результаты исследования. Анализ экспериментальных данных показал, что только около 18% респондентов смогли решить все задачи и объяснить их способ решения. Они выделили и зафиксировали две группы задач (№ 1, 3, 5 и № 2, 4, 6), которые решаются разными способами.

У большей части обучающихся (48%) при решении функционировала формальная рефлексия. После решения они объединяли задачи по внешним признакам («задачи похожие №№ 4 и 5, там про животных говорится»). Эти учащиеся решали задачи методом подбора слов, не осознавая своих действий. По много раз перечитывали шифр, стараясь что-то вспомнить или придумать.

Постоянно говорили, что задачи очень трудные. Некоторые обучающиеся достаточно быстро расшифровывали выражения под №№ 2, 4, 6 (способ решения заключался в чтении слов наоборот, справа на лево), а при расшифровывании задач под №№ 1, 3, 5 «зацикливались», не могли переключиться на другой способ расшифровки (способ решения: изменение пробелов между буквами). Такой подход к решению задач, методом проб и ошибок, приводил к многочисленным ошибкам, которые дети не замечали (или буквы и слова лишние добавляли, или наоборот использовали не все буквы из образца).

Результаты ответов детей-эмпириков, для которых характерна формальная рефлексия представлены на рисунке 1.

15% учащихся смогли выделить один способ решения. Как правило, они успешно решали задачи под номерами 2, 4, 6 в которых шифр надо было читать наоборот, и смогли объяснить, как были решены задачи. Но «выделить» второй способ решения не сумели. Мы условно назвали эту группу учащихся с развивающейся рефлексией.

Еще одна группа учащихся (15%) тоже решили задачи, но группировка задач была хаотичная, и по способу решения и по формальным признакам, по смыслу. Объединяли задачи № 1 и № 2 («у птиц перья есть»); № 3 и № 4 («в них как бы угрожают»); № 2 и № 4 («их надо читать наоборот»). На вопросы психолога «Какая группировка задач более важная; (в какой группе задачи объединены по способу решения); в какой группе шифр одинаковый» или не отвечали или говорили все группы важные.

1. К УРАМНА С МЕХ. *курам на с мех*
 2. ИН АХУП ИН АРЕП. *не пуха ми пера*
 3. ГДЕР АКИЗ И МУЮТ. *зде раки зимуют*
 4. УН ЦЯАЗ ИДОГОП. *ну заяц поводи*
 5. У ШКИНАМ А КУШКЕ. *у кошки на макушке ушки*
 6. ЙУК ОЗЕЛЕЖ АКОП ОЧЯРОГ. *куй железо пока горячо*
1. К УРАМНА С МЕХ: *Курам на с мех.*
 2. ИН АХУП ИН АРЕП: *ми пуха ми пера.*
 3. ГДЕР АКИЗ И МУЮТ: *зде раки зимуют.*
 4. УН ЦЯАЗ ИДОГОП: *ну заяц поводи.*
 5. У ШКИНАМ А КУШКЕ: *ушки наша ~~кушки~~ кушки.*
 6. ЙУК ОЗЕЛЕЖ АКОП ОЧЯРОГ: *пока железо горячо куй*

II

1) *курам на с мех*
 2) *не пуха ми пера*
 3) *зде раки зимуют*
 4) *ну заяц поводи*
 5) *куй железо пока горячо*
 6) *ушки на макушке*

1. К УРАМНА С МЕХ: - *курам с мех.*
 2. ИН АХУП ИН АРЕП. - *ми пуха ми пера*
 3. ГДЕР АКИЗ И МУЮТ. - *зде раки зимуют*
 4. УН ЦЯАЗ ИДОГОП. - *заяц ну поводи.*
 5. У ШКИНАМ А КУШКЕ. - *ушки на макушке*
 6. ЙУК ОЗЕЛЕЖ АКОП ОЧЯРОГ. - *горячо железо куй пока*

Рисунок 1. – Примеры решения задач методики «Шифр» учащимися, для которых характерна формальная рефлексия

Таким образом, мы видим достаточно большой диапазон различий в рефлексивном развитии учащихся и видов интеллектуальной рефлексии (формальная, смешанная, развивающаяся, содержательная рефлексия). В тоже время почти 50% учащихся при решении задач «показали» формальную рефлексия. Для самого учащегося, решающего задачу, главным

является получение результата (ответа). Сам процесс решения, те умственные действия, которые совершаются и которые приводят к получению результата, не являются предметом рассмотрения учащегося.

Обобщенные результаты исследования по методике «Шифр» представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Типы рефлексии обучающихся на способ действия

Виды рефлексии на способ действия	Количество испытуемых	
	абс.	%
Отсутствие рефлексии на способ действия	1	4
Формальная рефлексия на способ действия	13	48
Содержательная рефлексия на способ действия	5	18
Развивающаяся рефлексия на способ действия	4	15
Неопределенная рефлексия на способ действия (смешанная группировка, и по способу и по смыслу, формально)	4	15

Несмотря на «трудность» задач, по мнению самих обучающихся, дети проявили интерес к

решению предложенных задач, и сохраняли мотивацию на протяжении всего эксперимента.

В образовательной практике насущным является вопрос установления субъекта рефлексии в учебной деятельности. Как правило, в классной работе решение учебных задач и примеров начинается и сопровождает учитель. Решение любой задачи (учебной или профессиональной) требует умения учитывать различные условия, которые могут быть важными и случайными, разной сложности, явными или неявными. Способность учитывать все важные и необходимые условия, сопровождающие решение задачи и есть проявление рефлексивных умений.

Сегодняшняя практика учебной деятельности показывает, что развитие рефлексии у детей, осуществляемой по требованию учителя осуществляется достаточно успешно. Однако такой вид рефлексии не формирует настоящую самостоятельность и инициативность обучающихся, которые являются основными элементами умения учиться. Учебная работа должна строиться таким образом, чтобы учащиеся постоянно были вынуждены совершать рефлексивные действия: выделять сферы своих знаний и незнаний; учитывать необходимые условия при решении задачи; выстраивать алгоритм действий; выдвигать гипотезы и осуществлять их обоснование; строить логические цепи рассуждений; участвовать в диалоге, аргументировать свое мнение, учитывать разные мнения; проводить контроль, оценку и коррекцию своей деятельности и др.

Не любая задача, решаемая обучающимися на уроке, развивает рефлексивные умения и действия. Очень продуктивными в плане развития (и диагностики) рефлексии является поведение обучающихся, когда в процессе решения учебных задач внимание детей акцентируется на способ решения, а не на результаты.

Для развития рефлексивных способностей учащихся необходимо создание учителем специальных условий в учебной работе. С целью развития рефлексивных способностей на уроках

психолог (учитель) может предлагать школьникам решение нестандартных, занимательных задач, как на учебном, так и не учебном материале. Организация такой деятельности требует, от учащихся «глубокого» анализа условий задачи, использование поисковых действий, поиска различных способов решения, группового обсуждения, способности вести продуктивный диалог, учета разных точек зрения. Все это способствует развитию у обучающихся и соответствующей учебной мотивации.

Мы разработали, по аналогии с диагностической методикой, ряд развивающих заданий [3;5]. В качестве примера приведем одно из заданий.

Упражнение «Тайнопись»

Инструкция: «В одной школе ребята играли в игру «Шифрование». Шифр – это измененный (преобразованный) текст с целью обеспечения секретности передаваемой информации. Один мальчик с помощью придуманного своего шифра написал (зашифровал) 6 известных пословиц. *Пословица* — форма народного творчества, краткое изречение выражающее обобщенный вывод с обучающим уклоном. Ваша задача *решить шесть задач*, расшифровать и прочитать пословицы. При расшифровке надо использовать только те буквы, которые есть в предложении. Нельзя добавлять какие-либо буквы, и не должны оставаться лишние буквы после расшифровки.

В начале каждый из вас индивидуально, самостоятельно расшифровывает эти предложения. Затем надо будет подумать и, написать, в своих тетрадочках есть ли среди этих 6 задач, которые вы решили похожие своим способом решения (т.е. одинаково решаются, составлены с помощью одного шифра или нескольких) и объяснить, чем похожие или не похожие».

Образец бланка с зашифрованными предложениями и дешифратор представлены на рисунке 2.

	Зашифрованные предложения	Дешифратор
1	Оремес огондо ен тудж	Семеро одного не ждут
2	Емьс азр тмерьо, дино азр трежьо	Семь раз отмерь один раз отрежь
3	Нидо в елоп ен ниов	Один в поле не воин
4	Сев аз дногоо, дино аз сехв	Все за одного один за всех
5	Нилк монилк тюабишыв	Клин клином вышибают
6	Одав аменьк очитт	Вода камень точит

Рисунок 2. – Бланк с зашифрованными предложениями

После индивидуального решения и получения ответов в классе (группе) начинается совместное обсуждение полученных результатов.

Предложенные задачи решаются двумя разными способами (способов шифровки может быть больше, это один из самых легких способов). В

четных задачах надо читать слова справа на лево, в нечетных – надо последнюю букву в слове поставить на первое место. Сам способ решения не дается в наглядном виде, его надо «открыть». Для этого учащемуся необходимо проанализировать задачу и выявить, установить существенные взаимосвязи между буквами, понять и осознать какие перестановки букв дадут желаемый результат.

Причем решить данные задачи, расшифровать пословицы (как правило не все) учащийся может методом перебора букв, стихийно, неосознанно. О виде рефлексии (содержательной или формальной) мы судим по группировке задач, произведенной учащимся. Если учащийся осознает основания своих умственных действий и «открывает» способы решения задач (в этом случае решаются все задачи), он объясняет, как решал задачи, какие действия совершал. В этом случае он выделяет две группы задач с разными способами (содержательная рефлексия).

При решении методом проб и ошибок, как правило, решаются 3 – 4 задачи из шести и учащийся не выделяет способы решения задач. А группировку задач совершает формально, ориентируясь на смысл пословиц. В таком случае выделяются следующие группы задач; №№ 1, 2 («Везде семь есть...»); №№ 3,4 («Про одного говорится и там и здесь один главный...»); №№ 5,6 («Здесь про силу говорится, они похожи силой...») (формальная рефлексия).

Наша практика ведения психологических развивающих занятий с младшими школьниками (2 – 3 классы общеобразовательной школы г. Саранска) показала, что при решении подобных задач из группы в 12 человек только 1 – 2 школьника (8% – 16%) демонстрируют содержательную рефлексия; примерно 33% учащихся группируют задачи и по способу решения и формально, по смыслу. Для них характерна неустойчивая, смешанная, развивающаяся рефлексия. Для большинства учащихся (более 50%) присуща формальная рефлексия.

Заключение. Как показывают исследования и педагогическая практика, проблема развития рефлексии у учащихся остается сегодня актуальной, не решенной до конца. У многих учащихся наблюдается неумение самостоятельно

учиться, решать новые, проблемные задачи, интеллектуальная пассивность и, как следствие, к концу начальной школы потеря интереса к учению и знаниям. Психологические исследования развития содержательной рефлексии у учащихся начальных классов общеобразовательных школ показывают, что организация учебного процесса в начальной школе формирует у подавляющего большинства учащихся формальную рефлексия, «незрелость» контрольно-оценочной (рефлексивной) сферы учебной деятельности учащихся. Данные психологических исследований показывают необходимость более системно организовывать работу по созданию условий, способствующих развитию рефлексивной сферы обучающихся. Мы считаем, что центральной линией психического развития учащихся начальной школы в условиях учебной деятельности является формирование содержательной рефлексии. Рефлексивные способности являются базовым компонентом умения учиться.

Одним из эффективных направлений развития рефлексивных умений учащихся является решение нестандартных задач, вызывающих положительные эмоции и формирующих познавательную мотивацию. Автором разработан ряд творческих задач, на учебном и не учебном материале, на базе которых можно конструировать серии подобных заданий [3;5]. Процесс психического развития обучающихся тесно связан с объективной диагностикой результатов развивающего обучения. Если мы говорим о развитии содержательной рефлексии, то необходимы специальные методики диагностики. Причем очень важно психологу (учителю) иметь набор адекватных компактных методик, позволяющих проводить в сжатые сроки индивидуальную и групповую диагностику рефлексивного развития учащихся. В качестве примера можно привести авторские методики, применяемые в образовательной практике в начальных классах: «Шифр», «Ряды», «Узоры», «Фигуры» [3].

Являясь сложным и трудоемким процессом, рефлексивное развитие младших школьников подразумевает высокий уровень психологической подготовки педагогов, который необходимо постоянно совершенствовать.

Литература:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

2. Зак А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников / А.З. Зак // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 103.

3. Новиков П.В. Диагностика рефлексии у

учащихся младших классов: пособие к спецкурсу / П.В. Новиков; Мордов. гос. пед. ин-т. - Саранск. - 75 с.

4. Психология. Словарь; под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - Москва: Политиздат, 1990. - 494 с.

5. Развивающая работа с детьми и подростками [Электронный ресурс]: учебное пособие; автор-составитель П.В. Новиков; Мордовский государственный педагогический институт. - Электронные данные (2,0 Мб). - Саранск, 2019. - 1 электрон. - опт. диск.

6. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. - 1986. - № 6. - С. 18.

7. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н.

Семенов // Вопросы психологии. - 1985. - № 3. - С. 31-40.

8. 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>

9. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. - Томск: «ПЕЛЕНГ», 1993. - 270 с.

10. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения) / Н.И. Чуприкова. - М.: АО «СТОЛЕТИЕ», 1998. - 192 с.

11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.

References:

1. Davydov V.V. Theory of developing education / V.V. Davydov. - M.: INTOR, 1996. - 544 p.

2. Zak A.Z. Experimental study of reflection in younger schoolchildren / A.Z. Zak // Questions of psychology. - 1978. - № 2. - P. 103.

3. Novikov P.V. Diagnostics of reflection in primary school students: a guide to a special course / P.V. Novikov; Mordov. state ped. in-t. - Saransk. - 75 p.

4. Psychology. Vocabulary; edited by A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky. - Moscow: Politizdat, 1990. - 494 p.

5. Developing work with children and adolescents [Electronic resource]: textbook; author-compiler P.V. Novikov; Mordovian State Pedagogical Institute. - Electronic data (2.0 MB). - Saransk, 2019. - 1 electron. - wholesale. disk.

6. Slobodchikov V.I. Psychological problems of the formation of a person's inner world / V.I. Slobodchikov // Questions of psychology. - 1986. - № 6. - P. 18.

7. Stepanov S.Yu. Psychology of Reflection: Problems and Research / S.Yu. Stepanov, I.N. Semenov // Questions of psychology. - 1985. - № 3. - P. 31-40.

8. 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>

9. Zuckerman G.A. Types of communication in training / G.A. Zuckerman. - Tomsk: "PELENG", 1993. - 270 p.

10. Chuprikova N.I. Intellectual development and training (Psychological foundations of developing education) / N.I. Chuprikov. - M.: JSC "Century", 1998. - 192 p.

11. Elkonin D.B. Selected psychological works / D.B. Elkonin. - M: Pedagogy, 1989. - 560 p.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторе:

Новиков Петр Васильевич (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, e-mail: pet68713266@yandex.ru

УДК 159.9.07

Исследование связи адаптации и субъективной оценки самоконтроля младших школьников

Study of the connection between adaptation and subjective assessment of self-control of primary schoolchildren

Булаев Д.Ю., Московский педагогический государственный университет, bulaevd@yandex.ru

Сахарова Т.Н., Московский педагогический государственный университет, sakharova@mail.ru

Bulaev D., Moscow State Pedagogical University, bulaevd@yandex.ru

Sakharova T., Moscow State Pedagogical University, sakharova@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.031

Ключевые слова: самоконтроль, субъективный контроль, адаптация, адаптация к учебной деятельности, младшие школьники.

Keywords: self-control, subjective control, adaptation, adaptation to educational activities, primary schoolchildren.

Аннотация. Цель исследования заключается в изучении связи адаптации и субъективной оценки самоконтроля младших школьников. Различные исследования в области психологии и педагогики подтверждают тот факт, что для младшего школьника особую значимость приобретает развитие способности к самоконтролю. Школьники с высоким самоконтролем способны поддерживать эффективную учебную деятельность, дисциплину и налаживать отношения с учителями и сверстниками. Особенно актуальным представляется исследование связи уровня самоконтроля с уровнем адаптации школьника к учебной деятельности. В качестве гипотезы исследования мы предположили, что субъективная оценка самоконтроля младших школьников будет положительно связана с уровнем их адаптации. Первым этапом исследования стало определение уровня адаптации младших школьников с помощью цвето-ассоциативного эксперимента «Домики» О.А. Ореховой. Вторым этапом стало изучение субъективных оценок самоконтроля младших школьников самими учащимися, их родителями и учителями с помощью трех разработанных для настоящего исследования анкет. Нами был проведен корреляционный анализ связи субъективных оценок самоконтроля школьников с их адаптацией. Гипотеза исследования была частично подтверждена. Была обнаружена связь между уровнем адаптации младших школьников и субъективной оценки самоконтроля учащихся их родителями. Интересно, что уровень адаптации ребенка к школе имеет отрицательную связь с оценкой родителя сформированности самоконтроля у данного школьника. Высокая оценка самоконтроля ребенка родителем соответствует низкому показателю его адаптации. Данная особенность может быть связана с тем, что дети, родители которых оценивают их как обладателей высокого уровня самоконтроля, оказываются менее гибкими, реже нарушают правила, установленные педагогами. Можно заключить, что уровень школьной адаптации и способность к самоконтролю у младших школьников имеют достаточно сложные отношения и требуют дальнейших исследований.

Abstract. The aim of the research is to study the connection between adaptation and the subjective assessment of self-control of primary schoolchildren. Various studies in the field of psychology and pedagogy confirm the fact that the development of the ability to self-control is of particular importance for a younger student. Students with high self-control are able to maintain effective learning performance, discipline, and build relationships with teachers and peers. Especially relevant is the study of the relationship between the level of self-control and the level of adaptation of a student to learning activities. As a hypothesis of the study, we assumed that the subjective assessment of self-control of primary schoolchildren would be positively related to the level of their adaptation. The first stage of the study was to determine the level of adaptation of primary schoolchildren using the color-associative experiment "Houses" by O.A. Orekhova. The second stage was the study of the subjective assessments of self-control of primary schoolchildren by the students themselves, their parents and teachers using three questionnaires developed for this study. We carried out a correlation analysis of the relationship between the subjective assessments of self-control of schoolchildren and their adaptation. The research hypothesis was partially confirmed. A connection was found between the level of adaptation of primary

schoolchildren and the subjective assessment of students' self-control by their parents. It is interesting that the level of adaptation of a child to school has a negative relationship with the parent's assessment of the level of self-control in this student. A high assessment of a child's self-control by a parent corresponds to a low indicator of his adaptation. This feature may be due to the fact that children whose parents evaluate them as possessing a high level of self-control are less flexible, less likely to violate the rules established by teachers. It can be concluded that the level of school adaptation and the ability to self-control in younger students have a rather complex relationship and require further research.

Введение. В широком смысле самоконтроль представляет собой способность человека к контролю собственного поведения, мыслей и эмоций [1]. Способность к самоконтролю – эта та характеристика, без которой личности в современном динамичном мире с постоянно меняющимися условиями существования просто не обойтись. Самоконтроль позволяет человеку обеспечить эффективную адаптацию и продуктивное функционирование [2].

Существуют разные подходы к определению рассматриваемого понятия. В целом можно выделить следующие виды самоконтроля: самоконтроль как часть структуры деятельности (Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Г.С. Никифоров), самоконтроль как двойная система (W. Hofmann, M. Friese, F. Strack), самоконтроль над импульсами, эмоциями и поведением (B. Emmons, L. Moore, I. Toner, P. Maszk, N.G. Eisenberg, I.K. Guthrie), самоконтроль и когнитивный контроль (S. Scherbaum, S. Frisch, A. Holfert, D. O'Hora, M. Dshemuchadse), самоконтроль в социально – когнитивной теории (А. Бандура), самоконтроль в когнитивной теории (F.H. Kanfer, D. Meihenbaum), самоконтроль в теории «истощения эго» (Roy F. Baumeister).

Известный отечественный психолог Д. Б. Эльконин придерживался мнения о том, что в целом самоконтроль представляет собой действие, которое заключается в сопоставлении воспроизводимого действия и его результата с образцом через предварительный образ [3].

В основе самоконтроля лежит воля. Е.П. Ильин пишет, что воля как функция психики человека позволяет преодолевать препятствия на пути к поставленной цели, самоконтроль в структуре воли позволяет человеку применять дополнительные силы и четко следовать намеченному пути, чем более рационально будет распределена энергия при помощи акта самоконтроля, тем более высоких результатов сможет добиться человек [4].

Способность к самоконтролю развивается у человека, начиная практически с самого рождения [5]. Стоит заметить, что особенно значимым для формирования и развития самоконтроля периодом является младший школьный возраст, т.к. именно в данный возрастной период у ребенка происходит адаптация к учебной деятельности, вхождение в новую жизнь, где ему необходимо поддерживать

дисциплину, концентрироваться на учебе и уметь взаимодействовать со сверстниками и учителями [6]. Чтобы добиться успехов в обучении, ребенку нужно научиться контролировать собственные действия, соотнося их с требованиями школы [7].

В области педагогики и психологии существует значительное количество исследований, которые позволяют раскрыть психологическую составляющую развития самоконтроля в младшем школьном возрасте в контексте осуществления учебной деятельности [8;9].

Д.Б. Эльконин говорил о том, что поскольку ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте для ребенка становится учебная деятельность, для него крайне важным становится развитие способности к произвольной саморегуляции для того, чтобы усваивать школьные знания и строить взаимоотношения с учителями и сверстниками. Значительное количество детей при поступлении в школу испытывают существенные трудности с самоконтролем, связанные с поддержанием дисциплины в классе и взаимодействием со сверстниками.

Самоконтроль способствует эффективности осуществления различных видов деятельности [10]. У. Мишел проводил длительное лонгитюдное исследование, которое началось с изучения способности детей к самоконтролю и отложенному удовольствию с помощью «зефирного теста». Судьбу участников эксперимента отслеживали в течение 40 лет, и было выявлено, что дети, показавшие высокий самоконтроль, добились больших успехов в учебе в школе и получали более высокие оценки в университете [11]. Различные авторы в своих исследованиях также показали наличие связи между высоким самоконтролем школьников и академической успеваемостью [12;13].

В данной статье мы поставили цель изучить взаимосвязь адаптации младших школьников и субъективной оценки самоконтроля учащихся ими самими, их родителями и учителями. В процессе разработки теоретических основ проблемы самоконтроля и развития когнитивной сферы младших школьников нами была сформулирована гипотеза исследования – субъективная оценка самоконтроля младших школьников будет положительно связана с уровнем их адаптации.

Материалы и методы. Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 28 учеников 1-х классов в возрасте от 6 до 7 лет (14 мальчиков и 14 девочек). Исследование было проведено на локализованной базе ГБОУ Школа 1908.

Процедура исследования. Первым этапом исследования стало определение уровня адаптации младших школьников с помощью цвето-ассоциативного эксперимента «Домики» О.А. Ореховой. Вторым этапом стало изучение субъективных оценок самоконтроля младших школьников самими учащимися, их родителями и учителями с помощью трех разработанных для настоящего исследования анкет. Анкеты структурированные, состоят из введения, основной части и классификационного отдела опросного листа. Количество вопросов в каждой анкете: от 11 до 13. Данное число вопросов было выбрано с учетом рекомендаций по составлению анкет. Третьим этапом исследования стала статистическая обработка результатов с помощью программы IBM SPSS Statistics. Нами был проведен корреляционный анализ связи субъективных оценок самоконтроля школьников с их адаптацией. Далее нами были сделаны выводы по гипотезам и подведены итоги исследования.

Методики. Цвето-ассоциативный эксперимент «Домики» О.А. Ореховой для определения уровня адаптации, анкета для оценки субъективного самоконтроля младшими школьниками, анкета для оценки субъективного самоконтроля младших школьников учителями, анкета для оценки субъективного самоконтроля младших школьников родителями.

Анализ данных. Данные были проанализированы с помощью корреляционного анализа Пирсона в программе IBM SPSS Statistics.

Результаты. Оценка уровня адаптации младших школьников. Изучение уровня адаптации к школе происходило на основе цвето-ассоциативного эксперимента «Домики» О.А. Ореховой. На данном этапе исследования стояла задача изучить уровень адаптации учащихся первых классов и сформировать выборку для проведения дальнейшего исследования связи адаптации младших школьников с субъективной оценкой самоконтроля младших школьников самими учащимися, их родителями и учителями.

В результате были получены значения уровня адаптации, на основе которых было отобрано 28 испытуемых. На основе данной методики нами было решено оставить только два значения уровня адаптации, низкий и нормальный, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Значения уровня адаптации по результатам цвето-ассоциативного эксперимента «Домики»

№	Пол	Значение СО	Уровень адаптации (2 – нормальный уровень адаптации; 1 – низкий уровень адаптации)
1	Ж	24	1
2	Ж	7	2
3	Ж	24	1
4	Ж	4	2
5	Ж	22	1
6	Ж	6	2
7	Ж	2	2
8	Ж	22	1
9	Ж	22	1
10	Ж	20	2
11	Ж	8	2
12	Ж	22	1
13	Ж	22	1
14	Ж	8	2
15	М	4	2
16	М	24	1
17	М	22	1
18	М	6	2
19	М	22	1
20	М	14	2

Продолжение таблицы 1

№	Пол	Значение СО	Уровень адаптации (2 – нормальный уровень адаптации; 1 – низкий уровень адаптации)
21	М	6	2
22	М	14	2
23	М	22	1
24	М	26	1
25	М	22	1
25	М	4	2
27	М	6	2
28	М	22	1

По итогам данного среза было отобрано 14 мальчиков и 14 девочек, 7 в каждой группе из которых с нормальным уровнем адаптации, а 7 с низким.

Оценка младших школьников собственной способности к самоконтролю.

Для получения субъективной оценки уровня самоконтроля была создана анкета для младших

школьников. Было подсчитано процентное соотношение в выборке детей, оценивающих свой уровень самоконтроля как низкий, средний и высокий. Примерно равное количество учащихся оценивает свой уровень самоконтроля как высокий (42,9%) и как низкий (39,3%). Средний уровень оценки самоконтроля показали 17,9% опрошенных, см. рисунок 1.

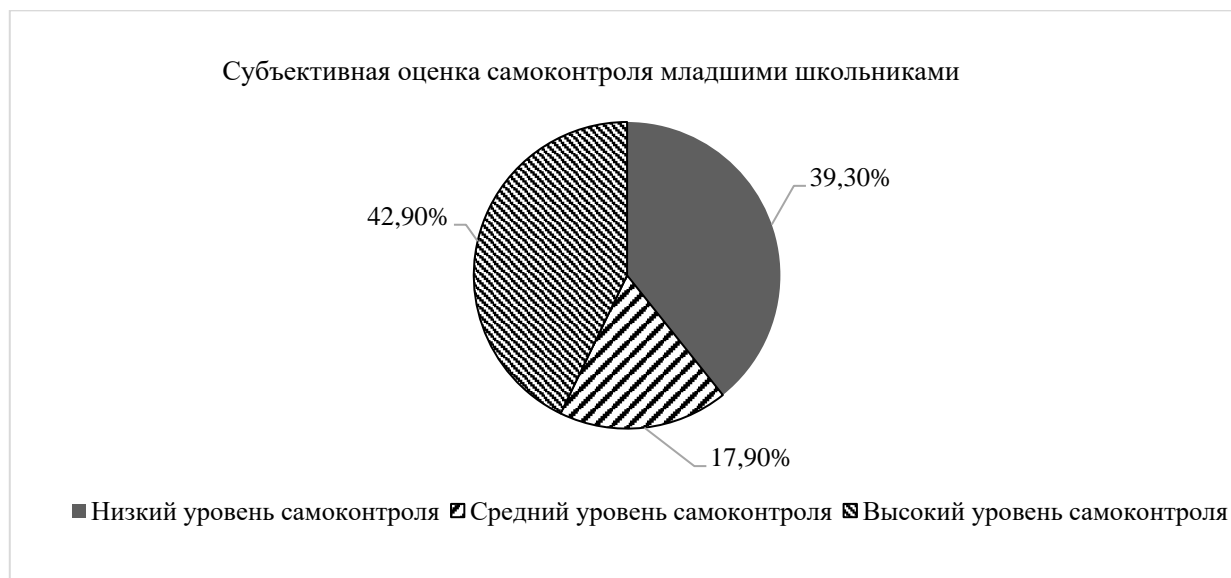


Рисунок 1. – Субъективная оценка самоконтроля младшими школьниками

По данным, проанализированным отдельно по выборке девочек и по выборке мальчиков, можно сделать следующие выводы. Подавляющее большинство девочек склонны оценивать себя как обладающих высоким уровнем самоконтроля (71,4%). Оценивают себя как обладатели низкого уровня самоконтроля 21,4% девочек, как

обладателей низкого – 7,1%, см. рисунок 2А. Среди мальчиков большинство испытуемых оценивает себя как обладающих низким и средним уровнем самоконтроля (57,1% и 28,6% соответственно). Высокий уровень самоконтроля у себя отмечают 14,3% испытуемых, см. рисунок 2Б.

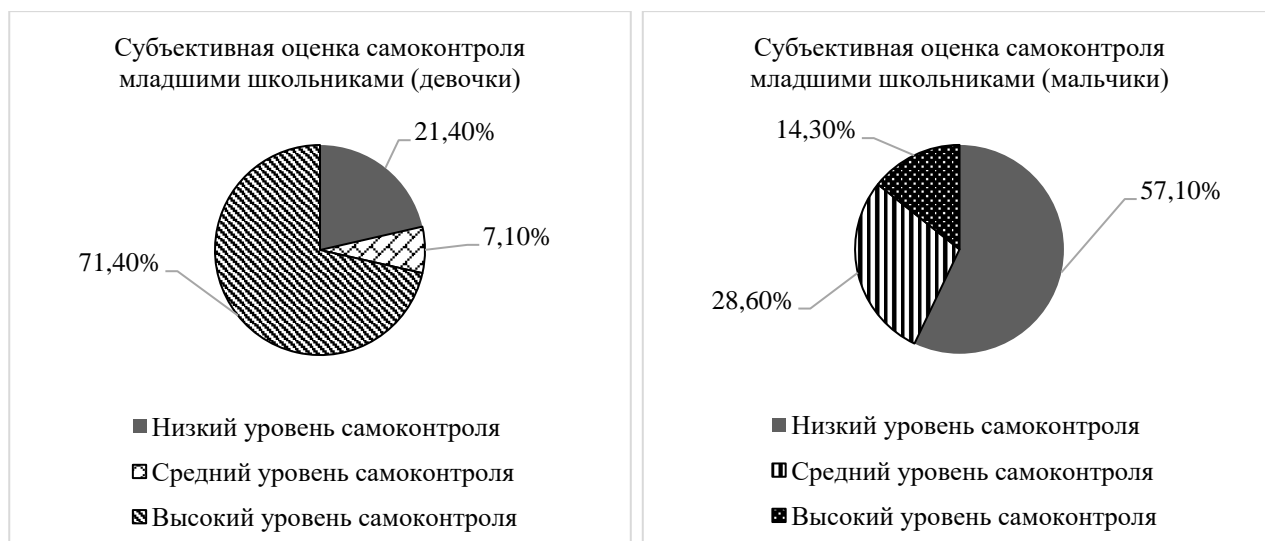


Рисунок 2. – А. Субъективная оценка самоконтроля младшими школьниками (девочки).
 Б. Субъективная оценка самоконтроля младшими школьниками (мальчики)

Оценка самоконтроля младших школьников со стороны родителей и учителей. Далее было проведено анкетирование учителей и родителей с целью получения дополнительной оценки способности к самоконтролю младших школьников. Практически половина испытуемых

оценена учителем как имеющая высокий уровень самоконтроля (46,4%). Средний уровень самоконтроля имеет всего лишь 14% процентов, тогда как оставшиеся учащиеся (чуть меньше половины – 39,3%) были оценены учителем как имеющие низкий самоконтроль, см. рисунок 3.

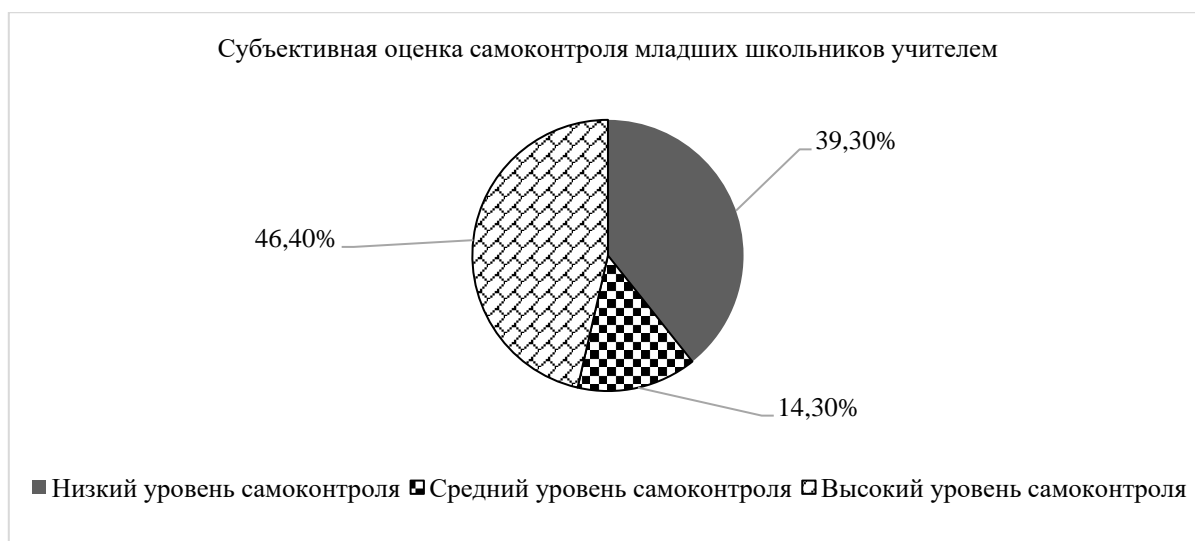


Рисунок 3. – Субъективная оценка самоконтроля младших школьников учителем

Среди девочек основная масса испытуемых получила высокую оценку уровня субъективного самоконтроля (71,4%). Средний показатель у 7,1% испытуемых; низкий показатель у 21,4% испытуемых, см. рисунок 4А. У мальчиков результаты оценки распределены иначе. Более

половины испытуемых получили низкую субъективную оценку самоконтроля (57,1%). Среди оставшихся испытуемых средние и низкие значения распределились практически одинаково (21,4%), см. рисунок 4Б.

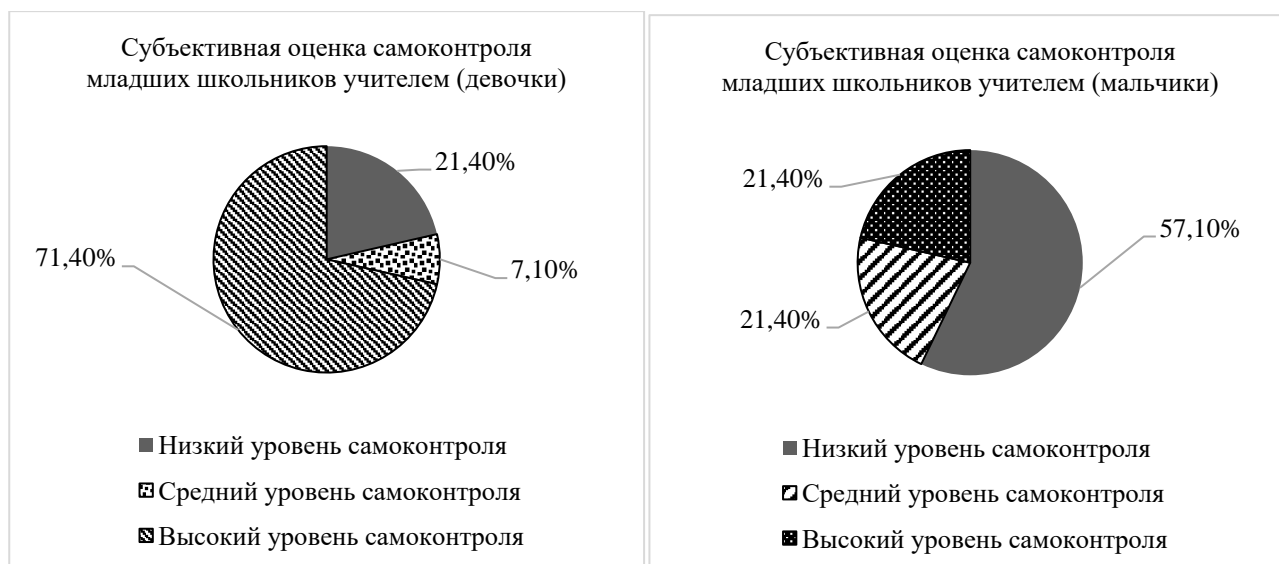


Рисунок 4. – А. Субъективная оценка самоконтроля младших школьников учителем (девочки).
 Б. Субъективная оценка самоконтроля младших школьников учителем (мальчики)

Исходя из первичного описания, можно предположить две возможных причины такого распределения данных: наличие зависимости между полом и уровнем самоконтроля учащихся, либо влияние гендерного стереотипа (мальчики менее послушны, чем девочки) на субъективное восприятие ребенка учителем.

По результатам субъективной оценки самоконтроля младших школьников родителями

были получены следующие результаты. Основная масса испытуемых имеет средний уровень самоконтроля (почти 68%). Оставшаяся часть испытуемых в основном была описана как имеющая высокий уровень самоконтроля (28,6%) и минимальная часть – низкий (3,8%), см. рисунок 5.

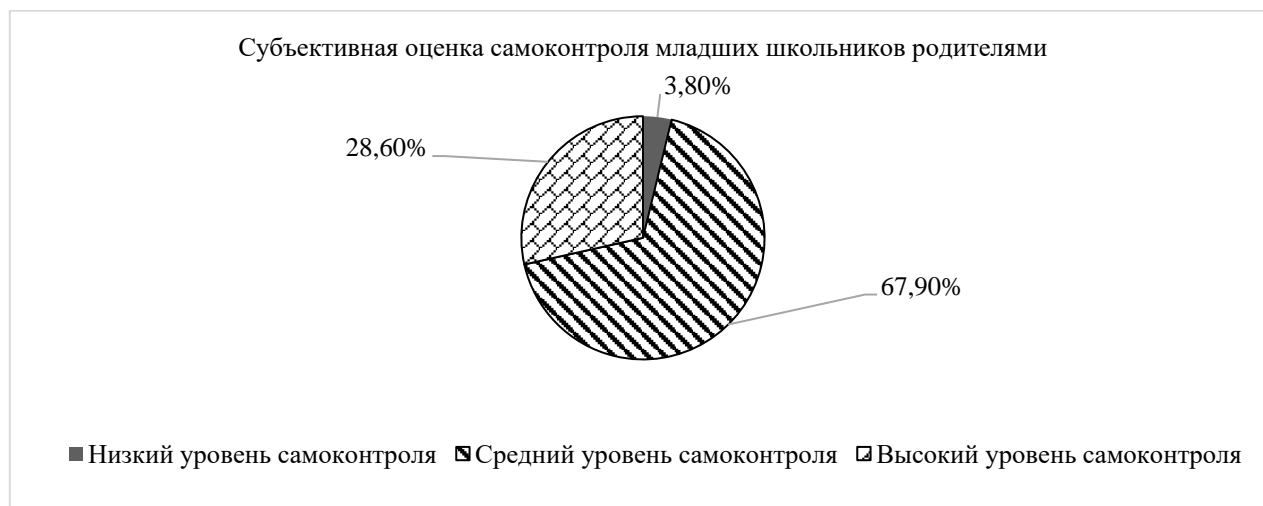


Рисунок 5. – Субъективная оценка самоконтроля младших школьников родителями

Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что и у девочек, и у мальчиков, основная часть испытуемых оценена как имеющие средний самоконтроль (57,1% и 78,6% соответственно), см. рисунок 6. Среди девочек высоким самоконтролем обладает 35,5% учащихся, среди мальчиков –

21,4%. Это может говорить как о гендерной тенденции девочек к более высокому уровню самоконтроля, так и о влиянии родительских гендерных установок в воспитании. По шкале низкий самоконтроль только среди девочек 7,1% испытуемых получили оценку.

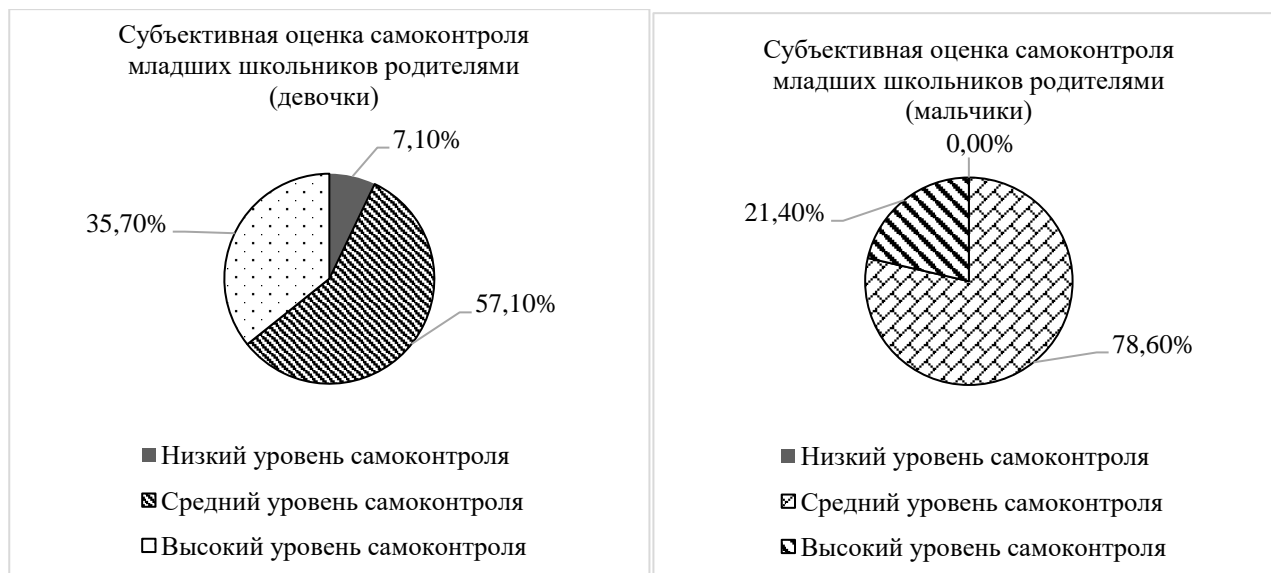


Рисунок 6. – А. Субъективная оценка самоконтроля младших школьников родителями (девочки).
 Б. Субъективная оценка самоконтроля младших школьников родителями (мальчики)

Соотнесение показателя адаптации с субъективными оценками самоконтроля.

Для изучения уровня связи между показателем адаптации и субъективными оценками самоконтроля младших школьников был использован коэффициент корреляции Пирсона. Данные были рассчитаны в программе IBM SPSS Statistics.

Уровень связи между показателем адаптации и оценкой собственного навыка самоконтроля учащимися составил $-0,23$, что не является статистически значимой величиной (критические значения для выборки $n=28$ на уровне значимости $0,05 = 0,36$; на уровне значимости $0,01 = 0,46$). Отдельные показатели для выборки девочек и для выборки мальчиков составили $0,2$ и $0,33$ соответственно, что не является статистически значимыми величинами (критические значения для выборки $n=14$ составляют $0,53$ на уровне значимости $0,05$ и $0,66$ на уровне значимости $0,01$).

Уровень связи между уровнем адаптации ребенка и субъективной оценкой его уровня самоконтроля учителем составил $0,02$, что не является статистически значимой величиной (критические значения для выборки $n=28$ на уровне значимости $0,05 = 0,36$; на уровне значимости $0,01 = 0,46$). Дополнительно были рассчитаны данные отдельно по выборке девочек и по выборке мальчиков ($-0,12$ и $-0,38$ соответственно). Значимые значения корреляции в данном случае составляют $0,53$ на уровне значимости $0,05$ и $0,66$ на уровне значимости $0,01$. Это означает, что нет статистически значимой связи между оценкой самоконтроля учителем и уровнем адаптации ребенка.

Далее был рассчитан коэффициент связи между адаптацией ребенка и субъективной оценкой уровня его самоконтроля родителем. Полученный коэффициент равен $-0,36$, что является статистически значимой величиной на уровне значимости $0,05$. Таким образом, высокая оценка самоконтроля ребенка со стороны родителя соответствует низкому показателю адаптации ребенка. Так же, как и в предыдущем случае, были дополнительно рассчитаны значения для выборок девочек и мальчиков ($-0,34$ и $-0,44$). При этих подсчетах не было найдено значимой связи, что может говорить о том, что данная характеристика не связана с половыми различиями.

Заключение. Данное исследование посвящено одной из актуальных проблем психологии – проблеме взаимосвязи адаптации младшего школьника и субъективной оценки самоконтроля.

Самооценки детей обусловлены гендерно. Девочки чаще оценивают себя как обладательниц высокого уровня самоконтроля. Мальчики оценивают себя наоборот, как обладателей низкого уровня самоконтроля. Это вероятно связано с гендерными стереотипами в отношении детей (хорошая девочка – послушная девочка, мальчишки – непослушные, и др.). Такие гендерные оценки могут влиять и на восприятие самими детьми собственного поведения.

Для родителей оказалось характерным оценивать своего ребенка как обладателя среднего уровня самоконтроля. Учителя оценивают детей в основном полярно: половина детей с низким, а половина с высоким уровнем самоконтроля. Вероятно, что такое распределение оценок со

стороны учителя связано с данными по самооценкам, полученным со стороны школьников. Учитель в данном случае является значимой личностью для ребенка, и его оценка оказывает прямое влияние на формирование Я-концепции учащегося. Таким образом, если учитель оценивает ребенка как обладающего высоким контролем, умного, вероятно, что и сам ребенок будет себя оценивать именно так.

Интересно, что уровень адаптации ребенка к школе имеет отрицательную связь с оценкой родителя сформированности самоконтроля у данного школьника. Высокая оценка самоконтроля ребенка родителем соответствует низкому показателю его адаптации. Данная особенность может быть связана с тем, что дети, родители которых оценивают их как обладателей высокого уровня самоконтроля, оказываются менее гибкими, реже нарушают правила,

установленные педагогами. Сам по себе высокий уровень сформированности самоконтроля является залогом успешной деятельности, но может мешать таким проявлениям, как спонтанность в игровой и учебной среде. Это, в свою очередь, может негативно сказываться на способности к адаптации в целом.

Таким образом, гипотеза исследования была частично подтверждена. Можно заключить, что уровень школьной адаптации и способность к самоконтролю у младших школьников имеют достаточно сложные отношения. Сложность во взаимосвязи адаптации и способности к самоконтролю, вероятно, обусловлена физическим, психическим и эмоциональным состоянием ребенка. Его эмоциональная вовлеченность в процесс даже при низком уровне школьной адаптации может определять результат прохождения пробы.

Литература:

1. Willems Y.E., Boesen N., Li J., Finkenauer C., Bartels M. The heritability of self-control: A meta-analysis // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. - 2014. - № 100. - P. 324-334.
2. Duckworth A.L., Seligman M.E. The science and practice of self-control // *Perspectives on Psychological Science*. - 2017. - № 12(5). - P. 715-718.
3. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. - М.: Знание, 1974. - 315 с.
4. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2009. - 368 с.
5. Duckworth A.L., Taxer J.L., Eskreis-Winkler L., Galla B.M., Gross J.J. Self-control and academic achievement // *Annual Review of Psychology*. - 2019. - № 70. - P. 373-399.
6. Габеева Л.Н., Содномова Н.Б. Модель развития самоконтроля у младших школьников / Л.Н. Габеева, Н.Б. Содномова // *Общество: социология, психология, педагогика*. - 2017. - № 3. - С. 68-71.
7. Дементий Л.И. Возрастные особенности самоконтроля, импульсивности и агрессивности школьников / Л.И. Дементий // *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*. - 2017. - № 2. - С. 4-9.

8. Жданова Н.М., Мальцева Е.С. Самоконтроль в структуре учебной деятельности младших школьников / Н.М. Жданова, Е.С. Мальцева // *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. - 2017. - № 3(35). - С. 26-29.
9. Буланова О.Е., Воронкова И.В., Костерина Л.А. Связь внимания и самоконтроля третьеклассников с использованием ими информационных технологий / О.Е. Буланова, И.В. Воронкова, Л.А. Костерина // *Мир науки. Педагогика и психология*. - 2020. - № 8(6). - С. 70.
10. Friese M., Frankenbach J., Job V., Loschelder D.D. Does self-control training improve self-control? A meta-analysis // *Perspectives on Psychological Science*. - 2017. - № 12(6). - P. 1077-1099.
11. Mischel H.N., Mischel W. The Development of Children's Knowledge of Self-Control Strategies // *Child Development*. - 1983. - V. 54. - № 3. - P. 603-619.
12. Feldman S.C., Martinez-Pons M., Shaham D. The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings // *Psychological Reports*. - 1995. - V. 77. - P. 971-978.
13. Flynn T.M. Development of self-concept, delay of gratification and self-control and disadvantaged preschool children's achievement gain // *Early Child Development & Care*. - 1985. - V. 22. - P. 65-72.

References:

1. Willems Y.E., Boesen N., Li J., Finkenauer C., Bartels M. The heritability of self-control: A meta-analysis // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. - 2014. - № 100. - P. 324-334.
2. Duckworth A.L., Seligman M.E. The science and practice of self-control // *Perspectives on Psychological Science*. - 2017. - № 12(5). - P. 715-718.
3. Elkonin D.B. Psychology of teaching of a younger schoolboy / D.B. Elkonin. - M.: Knowledge, 1974. - 315 p.

4. Ilyin E.P. Psychology of will / E.P. Ilyin. - SPb.: Peter, 2009. - 368 p.
5. Duckworth A.L., Taxer J.L., Eskreis-Winkler L., Galla B.M., Gross J.J. Self-control and academic achievement // *Annual Review of Psychology*. - 2019. - № 70. - P. 373-399.
6. Gabeeva L.N., Sodnomova N.B. Model of development of self-control in younger schoolchildren / L.N.

Gabeeva, N.B. Sodnomova // Society: sociology, psychology, pedagogy. - 2017. - № 3. - S. 68-71.

7. Dementy L.I. Age features of self-control, impulsiveness and aggressiveness of schoolchildren / L.I. Dementy // Bulletin of Omsk University. Series "Psychology". - 2017. - № 2. - P. 4-9.

8. Zhdanova N.M., Maltseva E.S. Self-control in the structure of educational activity of younger students / N.M. Zhdanova, E.S. Maltseva // Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical University. - 2017. - № 3(35). - S. 26-29.

9. Bulanova O.E., Voronkova I.V., Kosterina L.A. Communication of attention and self-control of third-graders with their use of information technologies / O.E. Bulanova, I.V. Voronkova, L.A. Kosterina // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2020. - № 8(6). - S. 70.

10. Friese M., Frankenbach J., Job V., Loschelder D. D. Does self-control training improve self-control? A meta-analysis // Perspectives on Psychological Science. - 2017. - № 12 (6). - P. 1077-1099.

11. Mischel H.N., Mischel W. The Development of Children's Knowledge of Self-Control Strategies // Child Development. - 1983. - V. 54. - № 3. - P. 603-619.

12. Feldman S.C., Martinez-Pons M., Shaham D. The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings // Psychological Reports. - 1995. - V. 77. - P. 971-978.

13. Flynn T.M. Development of self-concept, delay of gratification and self-control and disadvantaged preschool children's achievement gain // Early Child Development & Care. - 1985. - V. 22. - P. 65-72.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Булаев Дмитрий Юрьевич (г. Москва, Россия), магистр психологии (Московский педагогический государственный университет), соискатель аспирантуры, e-mail: bulaevd@yandex.ru

Сахарова Татьяна Николаевна (г. Москва, Россия), доктор психологических наук, профессор Московского педагогического государственного университета, e-mail: sakharova@mail.ru



УДК 159.9.072.432

Комплексное исследование музыкально-перцептивной компетенции воспитанников дошкольной образовательной организации

Comprehensive research of musical-perceptual competence of pupils of preschool educational organization

Китаева Р.Р., ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева», kitaeva.renata@yandex.ru

Kitaeva R., *Mordovian State Pedagogical University*, kitaeva.renata@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.032

Ключевые слова: музыкально-перцептивная компетенция, дошкольники, структура, модель психолого-педагогического процесса, комплексное исследование, программа формирования компетенции, психолого-педагогические условия.

Keywords: *musical-perceptual competence, preschool children, structure, model of psychological-pedagogical process, a comprehensive study, programme for the formation of competence, psychological-pedagogical conditions.*

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена проблемой недостатка компетентных слушателей, которые способны понять и оценить высокохудожественные произведения музыкального искусства. Воспитание таких слушателей необходимо начинать с раннего детства, т.к. данный период характеризуется высокой степенью восприимчивости. Музыкально-перцептивная компетенция формируется в процессе художественно-эстетического воспитания и способствует всестороннему, гармоничному развитию личности дошкольника. Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет сформулировать сущность музыкально-перцептивной компетенции, раскрыть структуру, создать модель психолого-педагогического процесса ее формирования. Цель статьи заключается в характеристике музыкально-перцептивной компетенции воспитанников дошкольной образовательной организации. Автором предложен диагностический инструментарий, основывающийся на структуре исследуемой компетенции. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия, программа формирования музыкально-перцептивной компетенции. Раскрыты результаты трех этапов комплексного исследования и сформулированы соответствующие выводы. Материалы статьи предназначены для исследователей, психологов и педагогов в различных образовательных организациях.

Abstract. *The relevance of the article is due to the problem of the lack of competent listeners who are able to understand and appreciate highly artistic works of musical art. The education of such listeners must begin from early childhood, since this period is characterized by a high degree of susceptibility. Musical-perceptual competence is formed in the process of artistic-aesthetic education and contributes to the comprehensive, harmonious development of the child's personality. The analysis of psychological-pedagogical literature allows us to formulate the essence of musical-perceptual competence, to reveal the structure, to create a model of the psychological-pedagogical process of its formation. The purpose of the article is to characterize musical-perceptual competence of pupils of preschool educational organization. The author proposes diagnostic tools based on the structure of the studied competence. The article considers psychological-pedagogical conditions, a program for the formation of musical-perceptual competence. The results of the three stages of the comprehensive study are disclosed and the corresponding conclusions are formulated. The materials of the article are intended for researchers, psychologists and teachers in various educational organizations.*

Введение. На современном этапе развития культуры общества остро встала проблема недостатка музыкально компетентных слушателей. Массовая, коммерчески ориентированная музыка захватила повседневную жизнь человека, она не признает моральные и нравственные ценности духовного мира, отодвигая качественные произведения искусства

в сторону. Для решения данной проблемы необходимо выстроить вокруг человека развивающее пространство, которое создаст условия для формирования музыкально-перцептивной компетенции, будет основой становления культуры слушания.

В детстве ребенок активно приобщается к ценностям и нормам социума, в это время

развиваются его основные базовые компетенции (информационная, коммуникативная, регулятивная и т.д.). Освоение данных компетенций происходит непосредственно в процессе общения с отдельно взятыми людьми и ценностями культуры, которыми выступают музыкальные произведения.

В дошкольном возрасте дети по своей сущности являются коллекционерами чувств, импресси, эмоциональных состояний. Они активно воспринимают окружающее пространство, включая и звуковое. Дети данного возраста проявляют стойкий интерес к музыкальной деятельности, которая способствует освоению ими различных нюансов эмоциональных и чувственных переживаний. В ходе такой деятельности дошкольники помещаются в звуковое пространство, которое помогает им выразить свои чувства, ощущения, состояния в словах, пантомиме, движении. Ребенок этого возраста демонстрирует сильное эмоциональное переживание в процессе восприятия музыкального материала, тем самым вбирая в себя чувственные ценности и нормы социума. Эти данные послужили основой для изучения музыкально-перцептивной компетенции.

Стоит отметить, что в педагогической психологии проблема формирования музыкально-перцептивной компетенции недостаточно изучена. Данная тематика не рассматривается в каких-либо трудах достаточно подробно, системные исследования по проблеме практически отсутствуют, не раскрыто понятие и содержание компетенции, пути ее развития. Но

имеются работы, которые близки данной тематике. В том числе, исследование И.С. Кобозевой в котором рассматривается среда, созданная педагогом-музыкантом для развития музыкальной отзывчивости у обучающихся [5]. Также работа И.В. Лопатковой в области арт-терапии, основывающаяся на отображении ребенком своих представлений от воспринятого образа произведения при помощи изобразительных, пластических и музыкальных средств выразительности [6]. Важное место в современных психологических исследованиях занимает труд А.В. Тороповой о процессах бессознательного музыкального восприятия дошкольника, в ходе которого она раскрывает основные этапы развития данной способности [10]. Кроме того ранее были написаны несколько диссертационных исследований, которые частично затрагивают изучаемую проблему (И.Е. Молостова [7], С.Н. Петросьян [8], Т.Г. Рубан [9]).

В процессе изучения теоретической литературы по данной проблеме и обобщения личного педагогического опыта автором разработано определение исследуемой компетенции. Под *музыкально-перцептивной компетенцией* понимаются способности к адекватному восприятию, пониманию и переживанию музыкального искусства, формируемые в ходе обыденной жизнедеятельности и специально организованной музыкальной деятельности ребенка [2, с.43].

На основе теоретического анализа была раскрыта *структура* исследуемой компетенции, которая отражена на рисунке 1.



Рисунок 1. – Структура музыкально-перцептивной компетенции

Данная структура предопределила необходимость разработки модели психолого-

педагогического процесса, направленного на формирование музыкально-перцептивной

компетенции (всех ее компонентов) у воспитанников дошкольной образовательной организации.

Теоретико-методологический базис модели составили подходы: на философском уровне – личностно-деятельный; на теоретическом уровне – культурно-исторический; на практико-организационном – компетентностный. К

каждому подходу были подобраны соответствующие принципы, способствующие эффективной организации процесса формирования музыкально-перцептивной компетенции. Теоретико-методологическая основа модели психолого-педагогического процесса представлена в таблице 1.

Таблица 1. – Теоретико-методологическая основа модели психолого-педагогического процесса

Подходы	Принципы
Личностно-деятельностный подход	Принцип учета разноуровневого музыкального развития дошкольников Принцип психологического комфорта
Культурно-исторический подход	Принцип целостности Принцип преемственности Принцип вариативности
Компетентностный подход	Принцип активного обучения Принцип диагностичности

Рассмотрим более подробно каждый аспект компетенции и педагогические формы, методы и средства ее формирования.

Мотивационный аспект компетенции проявляется в наличии у дошкольников интереса, потребности к музыкальной деятельности. Его формирование осуществляется в процессе приобщения детей к различным видам музыкальной деятельности (музыкально-игровая, слушательская, исполнительская, импровизационная).

Для развития мотивации дошкольников использовались:

- музыкальные игры-драматизации;
- игру на детских шумовых инструментах;
- рисование, конструирование;
- творческие импровизации.

Познавательный аспект компетенции включает в себя следующие знания о:

- функциях музыкального искусства;
- произведениях и их создателях;
- стилистике и жанровом многообразии музыкального искусства;
- выразительных средствах в музыке.

Для формирования познавательной сферы в области музыкального искусства применялись:

- метод беседы;
- слушание различного музыкального материала;
- метод морфологического анализа.

Содержанием *чувственного аспекта* компетенции является:

- отношение к воспринятому музыкальному материалу;

– эмоциональная реакция в процессе восприятия.

При формировании чувственной сферы дошкольников использовались:

- музыкально-дидактические игры;
- слушание разнохарактерных произведений;
- перцептивно-развивающие приемы (идентификация, эмпатия).

В состав *поведенческого аспекта* компетенции входит:

- адекватное понимание замысла композитора;
- умение интерпретировать свои представления в различных видах музыкально-художественной деятельности.

В процессе формирования данного аспекта применялись:

- сравнительный метод;
- сочинение рассказов-миниатюр;
- театрализованная деятельность.

Целью комплексного исследования, раскрытого в данной статье, становится сравнение исходного и полученного уровней музыкально-перцептивной компетенции воспитанников дошкольной образовательной организации.

Гипотеза нашего психолого-педагогического исследования содержит систему предположений о том, что формируя музыкально-перцептивную компетенцию по созданной модели, мы:

- получим положительные сдвиги в формировании компетенции благодаря количественным и качественным изменениям исследуемых показателей;

– выявим значительный рост общего уровня формирования музыкально-перцептивной компетенции;

– подтвердим эффективность созданной и реализованной программы.

Организация и методы исследования. Материалом изучения послужили эмпирические данные исследования изначального значения музыкально-перцептивной компетенции 68 дошкольников, воспитанников детского сада № 2 г. Саранска, и ее преобразования в ходе реализации формирующей части исследования. Воспитанники были разделены на две группы (экспериментальную и контрольную). Участниками формирующего исследования были 34 дошкольника, включенные в состав экспериментальной группы. В работе применялись методы и методики, которые соответствовали цели изучения, оценки преобразований компетенции. Первой методикой была рейтинговая оценка «Расписание» Н.В. Елфимовой [4] устанавливающая основные мотивы, интересы, потребности в области познавательного развития. Вторая методика «Беседа» Н.А. Ветлугиной [3] изучающая исходный уровень познавательного аспекта. Третья методика «Наблюдение в процессе восприятия музыкального материала» Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой [11] фиксирующая характерные особенности эмоциональной реакции в ходе восприятия. Четвертая методика «Игровая ситуация» Г.А. Урунтаевой, Т.И. Ерофеевой, Р.Г. Казаковой [12] применяемая для оценивания адекватности понимания замысла композитора и умения интерпретировать свои представления в различных видах музыкально-художественной деятельности.

Психолого-педагогическое исследование включало в себя три этапа.

Первый этап – констатирующий, позволил выявить особенности компетенции, определить исходный уровень ее аспектов.

Второй этап – формирующий, предусматривал реализацию программы и условий формирования изучаемой компетенции.

Третий этап – контрольный, способствовал выявлению эффективности реализованной программы, обобщению полученных результатов.

Результаты исследования. Анализируя данные экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе исследования обнаружено:

– отсутствие мотивации для установления контакта с музыкальным искусством (мотивационный аспект);

– низкий уровень музыкальной эрудированности, отсутствие знаний о музыке (познавательный аспект);

– средний уровень эмоционального реагирования на музыкальный материал (чувственный аспект);

– высокий интуитивный уровень адекватного понимания замысла композитора и умения интерпретировать свои представления в различных видах музыкально-художественной деятельности (поведенческий аспект).

Сравнительные данные рейтинга познавательных интересов в изучаемых группах раскрыты на рисунке 2.

Сравнительная оценка исходного уровня музыкально-перцептивной компетенции в исследуемых группах раскрыта на рисунке 3.

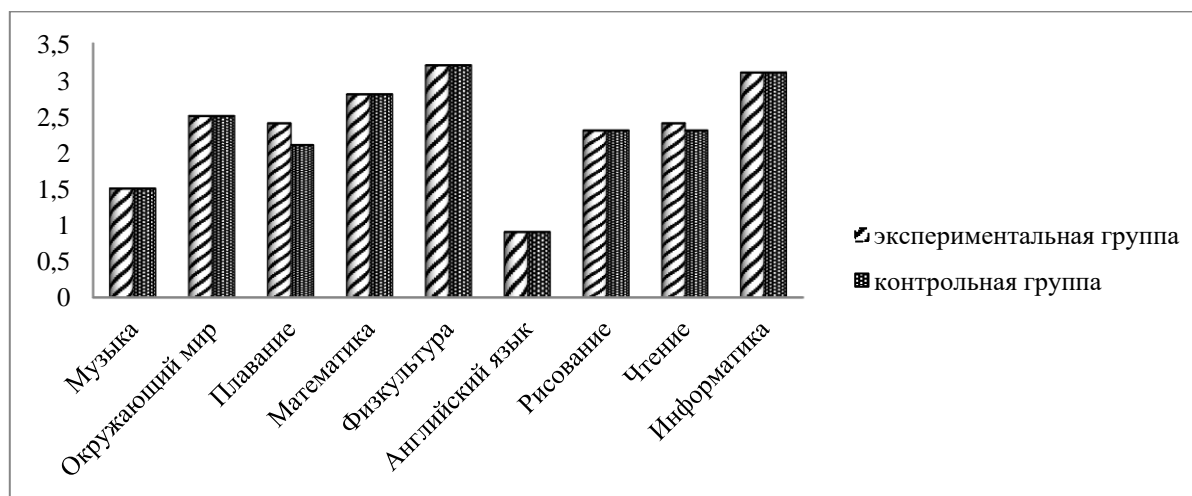


Рисунок 2. – Сравнительная характеристика рейтинга познавательных интересов

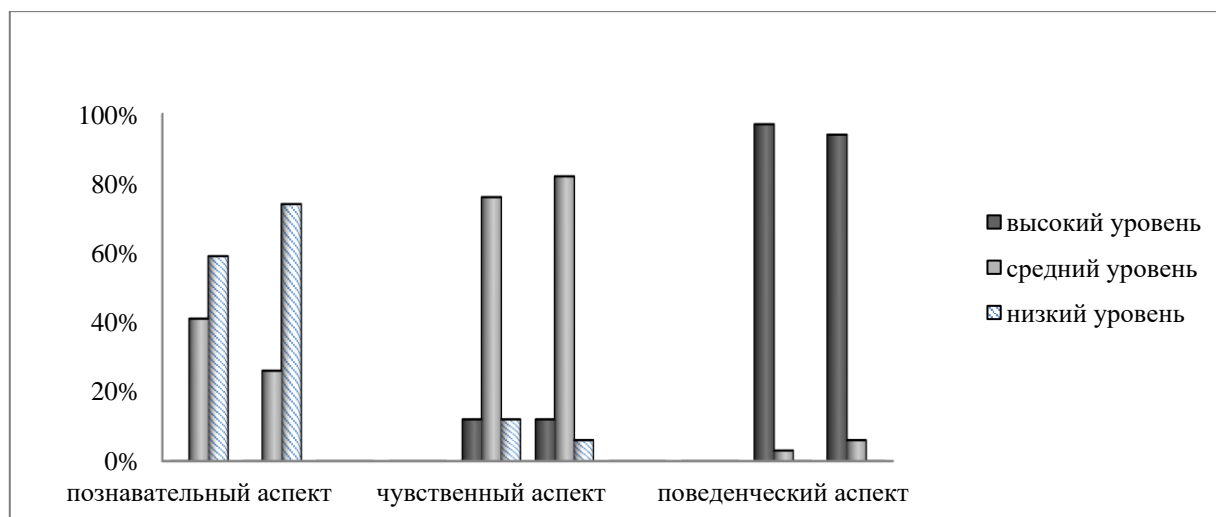


Рисунок 3. – Сравнительная оценка уровня музыкально-перцептивной компетенции по каждому аспекту

Результаты данного этапа исследования создали потребность в решении проблемы с помощью разработки программы направленной на формирование изучаемой компетенции.

На формирующем этапе исследования была создана и апробирована программа, которая основывалась на структуре музыкально-перцептивной компетенции, возрастных и личностных особенностях дошкольников, учитывая результаты первого этапа исследования.

Данная программа содержала четыре тематических блока. Первый блок (Музыкальные затеи) способствовал формированию интереса, мотивации необходимой для общения с музыкальным искусством и состоял из занятий направленных на получение навыков в различных видах музыкальной деятельности. Второй блок (Зналок музыки) был направлен на формирование познавательной сферы дошкольников в области музыкального искусства. Третий блок (Душа музыки) содействовал формированию эмоциональной реакции на музыкальный материал. Четвертый блок (Ценитель музыки) обеспечивал формирование умения адекватно понимать замысел композитора и интерпретировать свои представления в различных видах музыкально-художественной деятельности [1, с.49].

В процессе реализации программы удалось установить психолого-педагогические условия, которые позволяли эффективно формировать данную компетенцию. Они были поделены на три группы: 1) *диагностические* (ежеквартальная диагностика каждого аспекта компетенции; учет возрастных и индивидуальных характеристик дошкольников); 2) *развивающие* (благоприятная психологическая атмосфера в процессе музыкальной деятельности; создание ситуаций

успеха; положительная эмоциональная насыщенность содержания занятий; активизация детского творчества; подбор качественного музыкального материала); 3) *организационно-развивающие* (применение различных методов и приемов взаимодействия участников воспитательного процесса; использование в организации самостоятельной деятельности дошкольников музыкально-развивающей среды; создание условий для проявления инициативы дошкольников в различных видах музыкальной деятельности; формирование преемственных связей между педагогами и родителями в процессе психолого-педагогической работы).

Проанализировав сравнительные данные исследуемых групп на контрольном этапе исследования выявлено:

- наличие устойчивого интереса к процессу коммуникации с музыкальным искусством в экспериментальной группе и отсутствие интереса к коммуникации в контрольной группе (мотивационный аспект);

- высокий уровень знаний о музыке в экспериментальной группе с одной стороны, а с другой стороны средний уровень – небольшое количество представлений о музыке в контрольной группе (познавательный аспект);

- высокий уровень эмоциональной реакции на музыкальный материал в экспериментальной группе и средний уровень эмоциональной реакции в контрольной группе (чувственный аспект);

- высокий уровень понимания замысла композитора и умения интерпретировать свои представления в различных видах музыкально-художественной деятельности, как в экспериментальной, так и в контрольной группах (поведенческий аспект).

Сравнительные данные рейтинга сформированности познавательных интересов в экспериментальной и контрольной группах раскрыты на рисунке 4.

Сравнительная оценка уровня сформированности музыкально-перцептивной компетенции на контрольном этапе исследования в изучаемых группах отражена на рисунке 5.

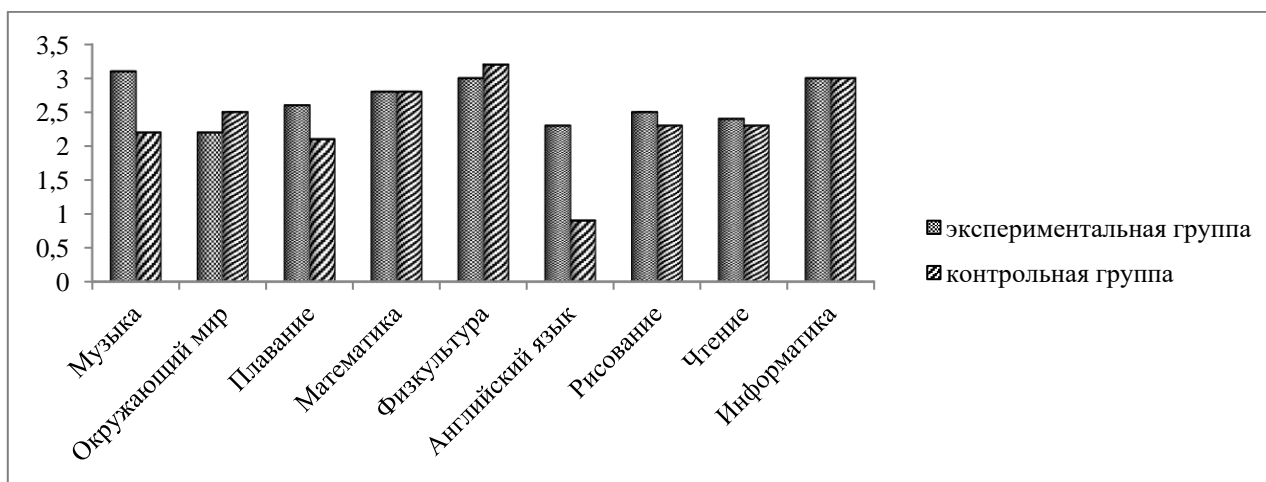


Рисунок 4. – Сравнительная характеристика рейтинга познавательных интересов

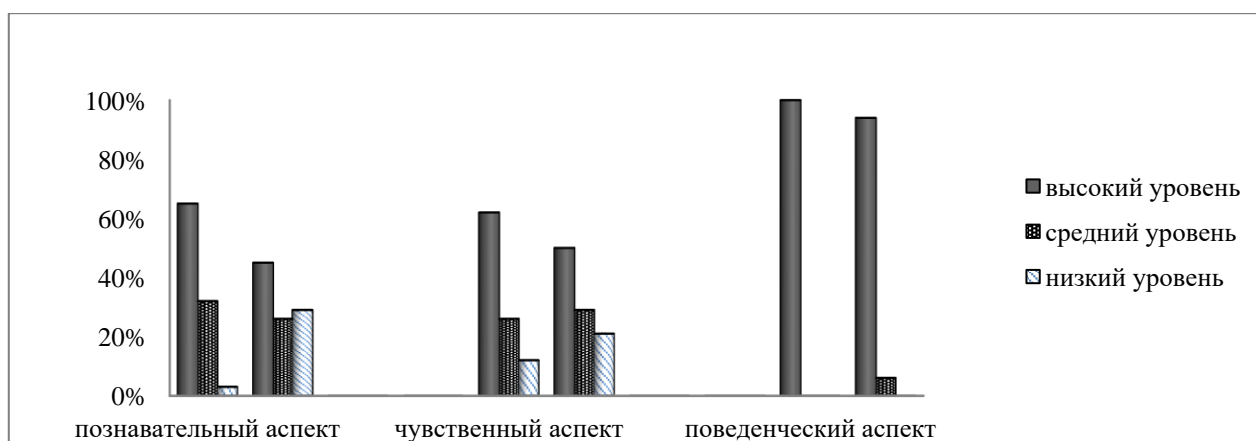


Рисунок 5. – Сравнительная оценка уровня музыкально-перцептивной компетенции по каждому аспекту

Эмпирические данные третьего этапа исследования выявили значительные изменения в показателях уровня сформированности музыкально-перцептивной компетенции в исследуемых группах. В экспериментальной группе обнаружился высокий уровень сформированности музыкально-перцептивной компетенции, а в контрольной группе – средний уровень, что доказывает успешность предпринятого комплексного исследования.

Заключение. Рассмотренное психолого-педагогическое исследование позволило: получить положительные сдвиги в формировании

компетенции, выявить значительный рост общего уровня формирования музыкально-перцептивной компетенции в экспериментальной группе, подтвердить эффективность разработанной модели и программы. Полученные данные доказали выдвинутую нами гипотезу. Цель исследования была достигнута.

Стоит заметить, что результаты исследования не являются исчерпывающими и создают основу для последующего многоаспектного изучения проблемы формирования музыкально-перцептивной компетенции в настоящий временной период.

Литература:

1. Варданян Ю.В. Психолого-педагогическая программа развития музыкально-перцептивной компетенции старшего дошкольника / Ю.В. Варданян,

Р.Р. Китаева // Мир науки. Педагогика и психология. - 2020. - № 4. - С. 47-59.

2. Варданян Ю.В. Психолого-педагогическая характеристика музыкально-перцептивной компетенции детей старшего дошкольного возраста / Ю.В. Варданян, Р.Р. Китаева // Мир науки. Педагогика и психология. - 2019. - № 2. - С. 42-52.
3. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н.А. Ветлугина. - М.: Просвещение, 2011. - 240 с.
4. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников / Н.В. Елфимова. - М., 2017. - 120 с.
5. Кобозева И.С. Развитие эмоциональной отзывчивости как проблема современного музыкального образования / И.С. Кобозева, Н.И. Чинякова // Вестник психофизиологии. - 2016. - № 4. - С. 45-48.
6. Лопаткова И.В. Художественное восприятие как технология психоконсультирования / И.В. Лопаткова // Ярославский педагогический вестник. - 2020. - № 2(113). - С. 121-130.
7. Молоствова И.Е. Формирование адекватного музыкального восприятия в процессе вузовской подготовки учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Молоствова Ирина Евгеньевна. - Саранск, 1998. - 191 с.

8. Петросьян С.Н. Развитие восприятия музыкальных произведений с учетом стиля индивидуальности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Петросьян Светлана Николаевна. - Ставрополь, 2003. - 136 с.
9. Рубан Т.Г. Развитие музыкального восприятия у дошкольников на занятиях по слушанию музыки в условиях взаимодействия искусств: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Рубан Татьяна Геннадиевна. - Москва, 1998. - 113 с.
10. Торопова А.В. Подходы к исследованию психофизиологических характеристик восприятия музыки различных культурных традиций / А.В. Торопова, И.Н. Симакова, М.К. Кабардов, О.М. Базанова // Вопросы психологии. - М., - 2014. - № 1. - С. 124-134.
11. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. - М.: Просвещение, 2015. - 256 с.
12. Урунтаева Г.А. Примерные технологии отслеживания развития ребенка дошкольного возраста в разных видах деятельности / Г.А. Урунтаева, Т.И. Ерофеева, Р.Г. Казакова. - М.: Педагогика, 2018. - 249 с.

References:

1. Vardanyan Yu.V. Psychological-pedagogical program for the development of musical-perceptual competence of a senior preschool / Yu.V. Vardanyan, R.R. Kitaeva // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2020. - № 4. - S. 47-59.
2. Vardanyan Yu.V. Psychological-pedagogical characteristic of the musical-perceptual competence of children of older preschool age / Yu.V. Vardanyan, R.R. Kitaeva // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2019. - № 2. - S. 42-52.
3. Vetlugina N.A. Musical education in kindergarten / N.A. Vetlugina. - M.: Enlightenment, 2011. - 240 p.
4. Elfimova N.V. Diagnosis and correction of the motivation of the teaching among preschoolers and younger schoolchildren / N.V. Elfimova. - M., 2017. - 120 p.
5. Kobozeva I.S. The development of emotional responsiveness as a problem of modern musical education / I.S. Kobozeva, N.I. Chinyakova // Bulletin of Psychophysiology. - 2016. - № 4. - S. 45-48.
6. Lopatkova I.V. Artistic perception as a technology of psycho-consultation / I.V. Lopatkova // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2020. - № 2(113). - S. 121-130.
7. Molostvova I.E. Formation of adequate musical perception in the process of university training of a music

- teacher: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.02 / Molostvova Irina Evgenievna. - Saransk, 1998. - 191 p.
8. Petrosyan S.N. Development of perception of musical works taking into account the style of individuality: dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.07 / Petrosyan Svetlana Nikolaevna. - Stavropol, 2003. - 136 p.
9. Ruban T.G. Development of musical perception among preschoolers in classes on listening to music in the conditions of interaction of the arts: dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.07 / Ruban Tatyana Gennadievna. - Moscow, 1998. - 113 p.
10. Toropova A.V. Approaches to the study of the psychophysiological characteristics of the perception of music of various cultural traditions / A.V. Toropova, I.N. Simakova, M.K. Kabardov, O.M. Bazanova // Psychology issues. - M., 2014. - № 1. - S. 124-134.
11. Uruntaeva G.A. Workshop on child psychology / G.A. Uruntaeva, Yu.A. Afonkina. - M.: Enlightenment, 2015. - 256 p.
12. Uruntaeva G.A. Exemplary technologies for tracking the development of a preschool child in various activities / G.A. Uruntaeva, T.I. Erofeeva, R.G. Kazakova. - M.: Pedagogy, 2018. - 249 p.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторе:

Китаева Рената Рамилевна (г. Саранск, Россия), аспирант кафедры психологии и дефектологии, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева», e-mail: kitaeva.renata@yandex.ru

УДК 159.9.072.43

Модель формирования правосознания у старших дошкольников

Formation model legal consciousness in senior preschoolers

Бубнова И.С., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», *irinaz-bubnova@yandex.ru*

Адигамова Э.Б., Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева, *elle05@list.ru*

Bubnova I., *Kuban State University, irinaz-bubnova@yandex.ru*

Adigamova E., *Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev, elle05@list.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.033

Ключевые слова: правосознание, компоненты правосознания, эмпирические показатели правосознания, дети дошкольного возраста, критерии сформированности правосознания, модель.

Keywords: legal consciousness, components of legal consciousness, empirical indicators of legal consciousness, preschool children, criteria for the formation of legal consciousness, model.

Аннотация. Проблема формирования правосознания исследуется авторами в контексте социально-личностного развития детей дошкольного возраста. Ориентация на принципы гуманизации обусловили объективную потребность в формировании нравственных и правовых представлений детей дошкольного возраста для формирования социального поведения. Выявлены пробелы в психолого-педагогических методах и технологиях, необходимо расширить педагогическое содержание и критериальный инструментарий. Цель статьи: выявить уровень, компоненты и структуру правосознания у детей старшего дошкольного возраста и на этой основе разработать модель формирования правосознания в условиях дошкольной образовательной организации. Авторами представлены основные компоненты правосознания, их эмпирические показатели и функции с опорой на особенности детей дошкольного возраста. Разработана модель формирования правосознания у детей дошкольного возраста как системная организация заявленного психолого-педагогического процесса с циклической оценкой результативности.

Статья будет полезна педагогам, исследователям, работникам дошкольного образования, родителям детей дошкольного возраста.

Abstract. The problem of the formation of legal consciousness is studied by the authors in the context of the social and personal development of preschool children. Orientation to the principles of humanization caused an objective need for the formation of moral and legal representations of preschool children for the formation of social behavior. Gaps in psychological and pedagogical methods and technologies have been identified, it is necessary to expand the pedagogical content and criteria tools. The purpose of the article is to identify the level, components and structure of legal awareness in older preschool children and, on this basis, to develop a model for the formation of legal awareness in the conditions of a preschool educational organization. The authors present the main components of legal awareness, their empirical indicators and functions based on the characteristics of preschool children. A model of the formation of legal awareness in preschool children as a systematic organization of the declared psychological and pedagogical process with a cyclic assessment of effectiveness is developed.

The article will be useful for teachers, researchers, preschool education workers, parents of preschool children.

Введение. Современные изменения в социальной жизни общества, а именно - воспитание нового поколения в духе общечеловеческих ценностей и идеалов мира, переориентация на принципы гуманизации обусловили объективную потребность в

формировании нравственных и правовых представлений, начиная с дошкольного возраста.

Характерными чертами общества стали негативные тенденции: «размывание и устранение из жизненных установок общественно-значимых личностных норм и ценностей, что приводит к росту правонарушений, появлению элементов

асоциального поведения подрастающего поколения, суицидов» [2]. Как отмечает А. И. Сорокина, проблема развития правосознания «представляет важнейшую область психологии, так как оно влияет на восприятие права, преобразование нормативных указаний в социальное поведение») [13].

Анализ литературы показывает, что в современной науке к изучению правосознания выделяется несколько подходов:

- «правосознание ... как сфера духовного отражения всей правовой действительности» [7];
- «права человека как ... общечеловеческая ценность» [1].

Очевидно, что правосознание необходимо формировать, то есть организовать деятельность специального вида с учетом возрастной специфики [3]. Этот процесс является частью социализации как процесса «присвоения индивидом норм и ценностей, в том числе правового порядка» [5]. Предпосылками решения данной проблемы являются положения, разрабатываемые педагогической психологией и психологией личности в рамках представлений о формировании и развитии личности ребенка и подростка [10].

Сходимость личностного и социального в правосознании образуют систему представлений прав и обязанностей, нормативного поведения. Мы полагаем, что правосознание – знание, осознание, отношение, восприятие, отражение законодательно закрепленных норм деятельности, проявляющихся в поведении. С позиций педагогической психологии, правосознание выступает интеллектуальным видом деятельности с опорой на когнитивные возможности индивида по «обработке» правил, законов, норм и рефлексией поведения.

Цель статьи: выявить уровень, компоненты и структуру правосознания у детей старшего дошкольного возраста и на этой основе разработать модель формирования правосознания в условиях дошкольной образовательной организации.

Материалы и методы. Взрослые – родители, воспитатели для дошкольника являются носителями определенных ценностных ориентаций [8]. Однако сам процесс принятия ребенком правовых норм и ценностей является достаточно сложным и трудно формализуемым, поскольку глубоко индивидуален и опирается на когнитивные особенности личности. Опираясь на выделенные Т.В. Есиковой критерии проявления правовых представлений у дошкольников и младших школьников: «чувственно-правовой критерий (оценочный); интеллектуально-

правовой критерий (когнитивный); деятельностно-правовой критерий (поведенческий); личностно-правовой критерий» [10] можно сделать вывод о том, что в структуру правосознания входят четыре основных типа оценочных отношений: отношения к праву (его принципам, институтам и нормам); оценочные отношения к правовому поведению людей; к правоохранительным органам и их деятельности; к собственному правовому поведению (правовая самооценка).

Обобщая результаты исследований [4;15], можно выделить следующие критерии эффективности процесса формирования правосознания у детей старшего дошкольного возраста являются:

- наличие системных представлений о личных, гражданских, социальных и культурных правах человека сообразно возрасту;
- проявление ребенком уважения к праву и создаваемым им правилам, четкое понимание нравственно-правовых ценностей общества;
- реализация разнообразных моделей правового поведения и его рефлексия, неприятие асоциальных действий в отношении к другим субъектам и объектам.

Соответственно, мы выделяем три основных компонента правосознания: интеллектуальный (как знания и умения); эмоциональный (как оценочные суждения), волевой (как поведение) и полагаем, что они могут быть выражены на трех уровнях – низком, среднем и высоком.

Настоящее исследование проводилось в течение в течение 2019–2020 гг. на базах дошкольных образовательных организаций Краснодарского края. Психолого-педагогическим обследованием было охвачено 1200 детей дошкольного возраста.

С целью определения уровня, компонентов и структуры правосознания у детей старшего дошкольного возраста применялись адаптированные методики Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной: опрос детей на тему «Права ребенка» и тест «Что такое хорошо, что такое плохо?».

Результаты. Данные, полученные в ходе проведения опроса детей на тему «Права ребенка» и теста «Что такое хорошо, что такое плохо?» позволили выделить три уровня сформированности правосознания у детей, а также распределить дошкольников на контрольную и экспериментальную группы. Каждому ребенку контрольной и экспериментальной группы был присвоен уровень сформированности правосознания. Общий уровень сформированности правосознания был присвоен

по результатам выполнения двух заданий и трактовался в пользу ребенка, в соответствии с ключом.

По итогам двух поведенных заданий мы получили следующие данные. Так, в контрольной группе детей:

– высокий уровень сформированности правосознания был диагностирован у 7% дошкольников;

– средний уровень сформированности правосознания был выявлен у 21% ребят;

– низкий уровень сформированности правосознания был обнаружен у 71% воспитанников.

Графически распределение по уровням контрольной группы детей представлено на рисунке 1.

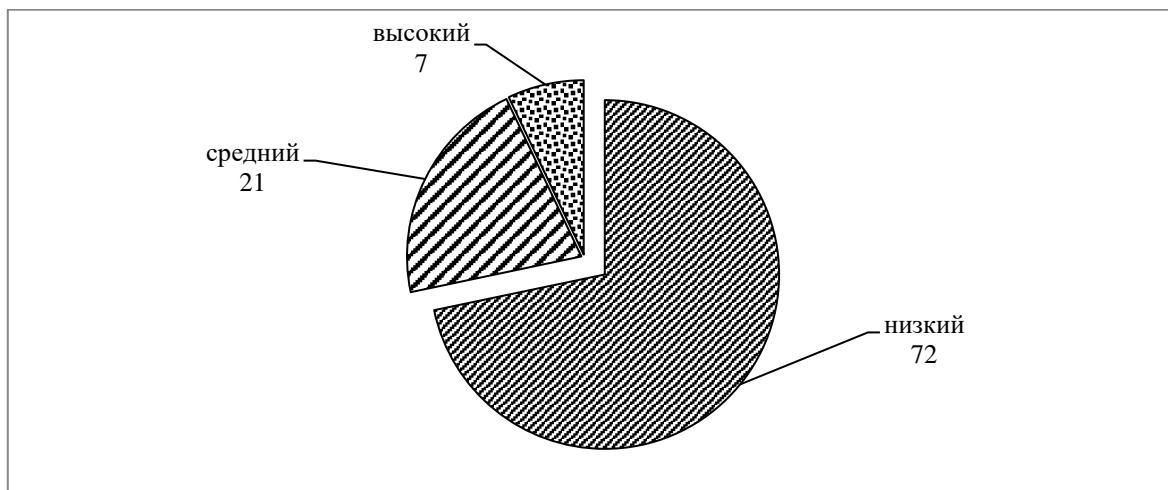


Рисунок 1. – Уровни сформированности правосознания у старших дошкольников в контрольной группе, %

Из рисунка 1 видно, что большая часть детей в контрольной группе имеют низкий уровень сформированности правосознания.

В экспериментальной группе детей были получены следующие данные: высокий уровень сформированности правосознания был установлен у 7% детей; средний уровень

сформированности правосознания был выявлен у 29% испытуемых; низкий уровень сформированности правосознания был диагностирован у 64% детей.

Графически распределение по уровням экспериментальной группы детей представлено на рисунке 2.

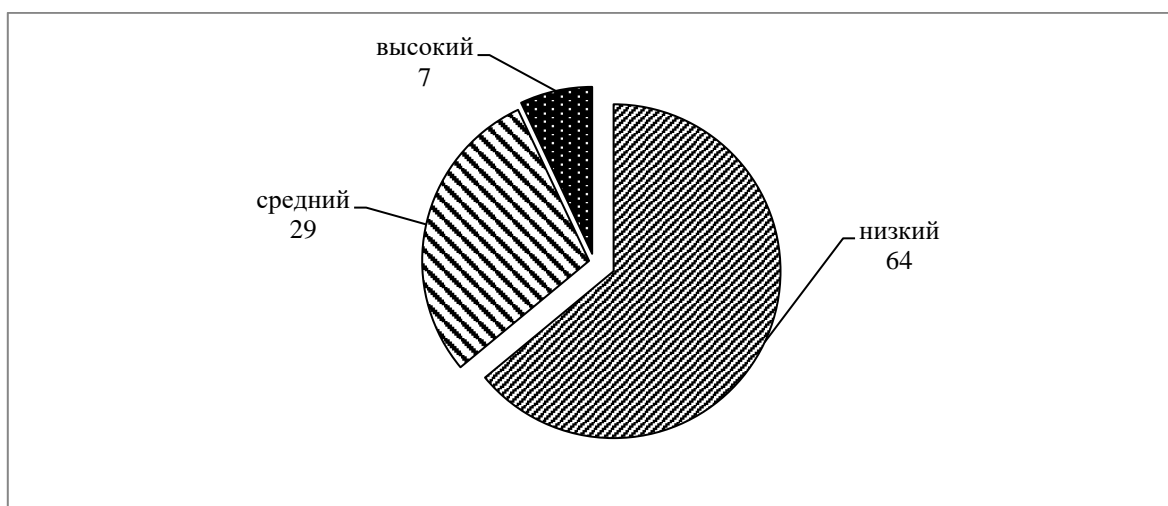


Рисунок 2. – Уровни сформированности правосознания у старших дошкольников в экспериментальной группе, %

Из рисунка 2 видно, что большая часть детей в экспериментальной группе также имеют низкий уровень сформированности правосознания.

Низкий уровень сформированности правосознания выявлен у 68% детей от общего числа исследуемых. Низкий уровень сформированности правосознания свидетельствует о том, что интеллектуальный компонент правосознания у дошкольников не сформирован – отсутствуют знания о своих правах и обязанностях, нет понимания социально одобряемых правил поведения. Не выработан эмоциональный компонент правосознания – дети не анализируют и не оценивают происходящие вокруг них события социальной действительности, не осознают нравственно – правовые ценности общества. Не развит волевой компонент правосознания – дошкольники не способны проявлять активность в ситуациях, когда необходимо руководствоваться социально одобряемыми правилами поведения, не соблюдают запреты и не исполняют обязанности.

Средний уровень сформированности правосознания был диагностирован у 25% опрошенных от общего числа исследуемых, это свидетельствует, что интеллектуальный компонент правосознания характеризуется не достаточными знаниями детей о своих правах и обязанностях, не четким пониманием социально одобряемых правил поведения. Эмоциональный компонент проявляется неспособностью оценивать свои и чужие поступки самостоятельно. Волевой компонент - это достаточно редкое проявление активности в ситуациях, когда необходимо руководствоваться социально одобряемыми правилами поведения, соблюдение запретов и исполнение обязанностей не стабильное.

Высокий уровень сформированности правосознания (сформирован только у 7% всех опрошенных) свидетельствует об элементарных знаниях детей о своих правах и обязанностях, понимании социально одобряемых правил поведения, то есть сформированностью

интеллектуального компонента. Эмоциональный компонент характеризуется ценностным восприятием правил поведения, адекватной оценки своих и чужих поступков. Волевой компонент проявляется активностью в ситуациях, когда необходимо руководствоваться социально одобряемыми правилами поведения, соблюдением запретов.

Поэтому, ориентируясь на требования «Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» о гуманизации дошкольного образования, ориентирующей на приоритет общечеловеческих ценностей, формирования общей культуры личности детей, в том числе развитие социальных, нравственных, эстетических и других качеств, свободного развития личности в современном обществе и государстве, положительном отношении к себе и другим, с детьми необходимо проводить работу по повышению уровня правовой культуры и формированию правосознания.

Исследования, проведенные в дошкольных образовательных организациях в рамках констатирующего эксперимента, направленные на установление уровня сформированности правосознания у старших дошкольников показывают, что родители детей, при невысоком уровне правовой культуры, проявляют заинтересованность в получении детьми правовых знаний.

Большинство воспитателей считают целесообразным начинать правовое воспитание в детском саду и указывают на ряд проблем в организации этого процесса [11]. Необходимость проведения мероприятий по формированию правосознания в дошкольном образовательном учреждении подтверждается также низким уровнем сформированности правосознания детей.

С целью формирования правосознания у детей старшего дошкольного возраста нами разработана модель становления правосознания в условиях дошкольной образовательной организации, см. рисунок 3.

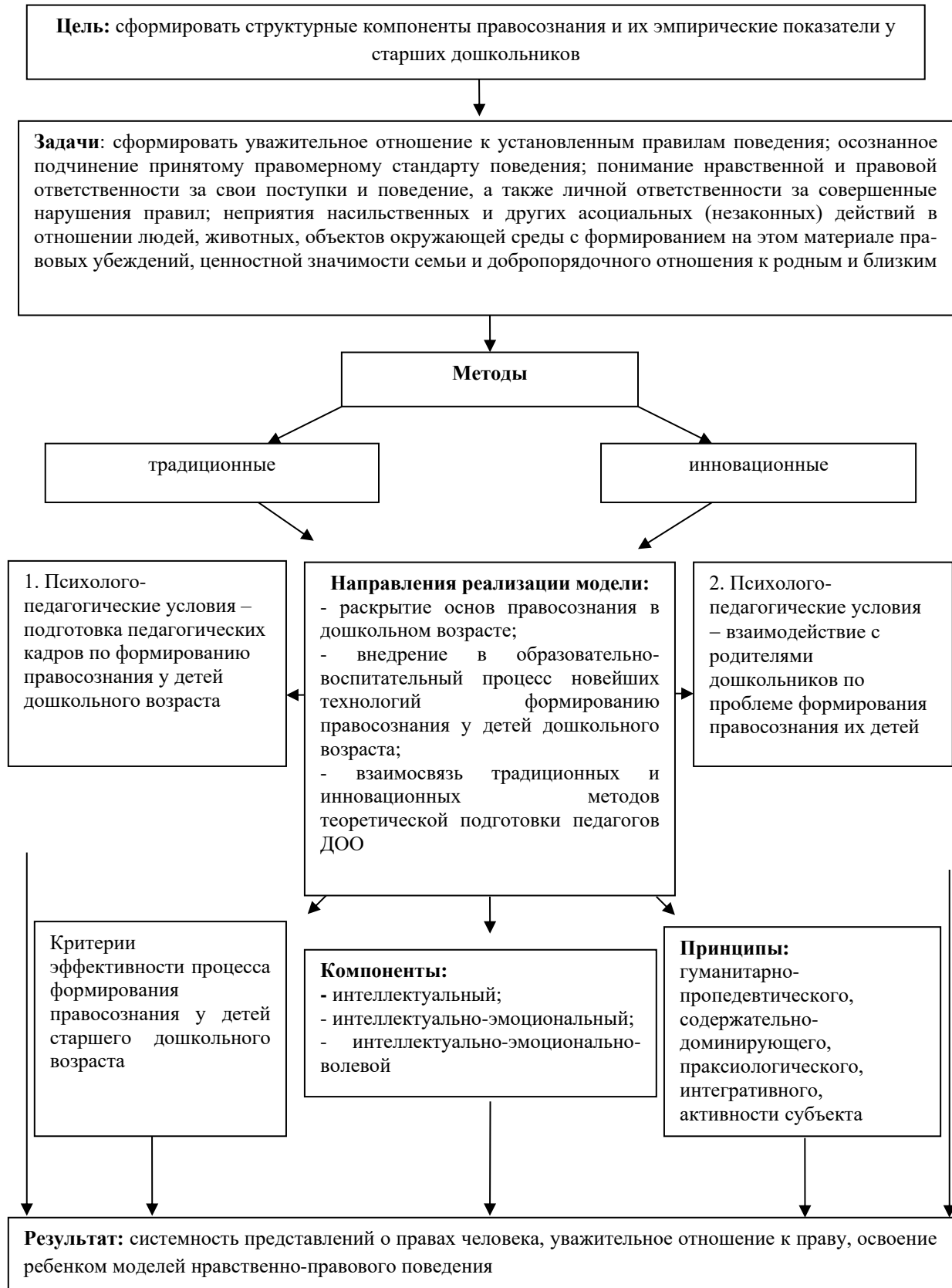


Рисунок 3. – Модель формирования правосознания у детей дошкольного возраста

Подчеркнем, что проведенное исследование показало, что у подавляющего большинства дошкольников выявлен низкий уровень сформированности правосознания, при этом

родители большей частью высказываются за организацию правового воспитания детей в дошкольном учреждении. Исходя из этого, модель формирования правосознания в условиях

дошкольной образовательной организации должна основываться на социальном партнерстве дошкольного образовательного учреждения с родителями [14], и создания условий для повышения уровня правовой культуры всех участников процесса по данному вопросу [6].

После проведения всех запланированных мероприятий, направленных на формирование правосознания у детей подготовительной к школе группы, с целью определения эффективности проведенной работы и уровня развития правовых знаний у детей, была проведена процедура ретестирования.

Высокий уровень сформированности правосознания был выявлен у 7% детей в контрольной группе; средний уровень сформированности правосознания был диагностирован у 29% дошкольников в контрольной группе; низкий уровень сформированности правосознания был обнаружен у 64% воспитанников.

Сравнительный анализ полученных данных в контрольной группе на 1 этапе и на 2 этапе исследования, графически представлен на рисунке 4.

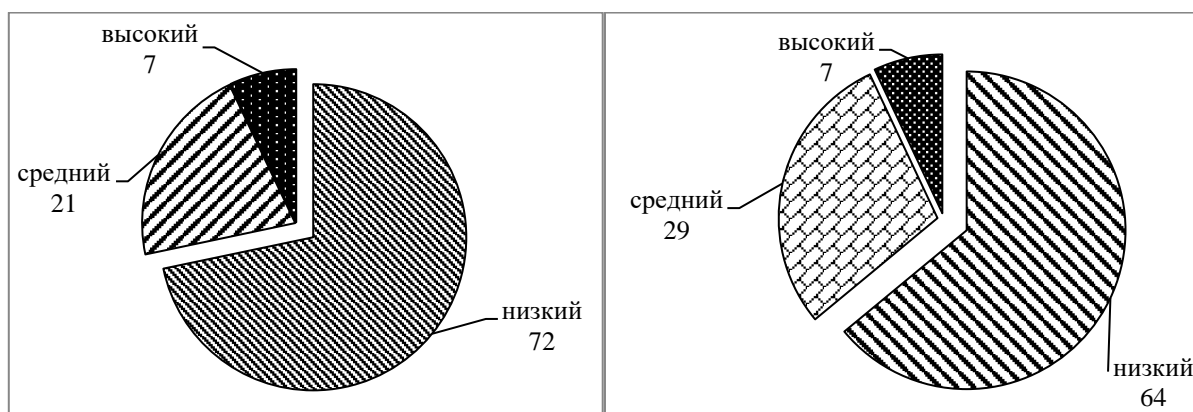


Рисунок 4. – Уровни сформированности правосознания в контрольной группе детей на констатирующем (слева) и контрольном этапе (справа) эксперимента, %

В экспериментальной группе дошкольников были получены следующие данные после внедрения педагогической модели, направленной на формирование правосознания: высокий уровень сформированности правосознания был диагностирован у 21% участников эксперимента; средний уровень сформированности

правосознания был обнаружен у 58% детей; низкий уровень – у 21% дошкольников.

Графически сравнительный анализ полученных данных в экспериментальной группе детей на 1 этапе и на 2 этапе исследования показан на рисунке 5.

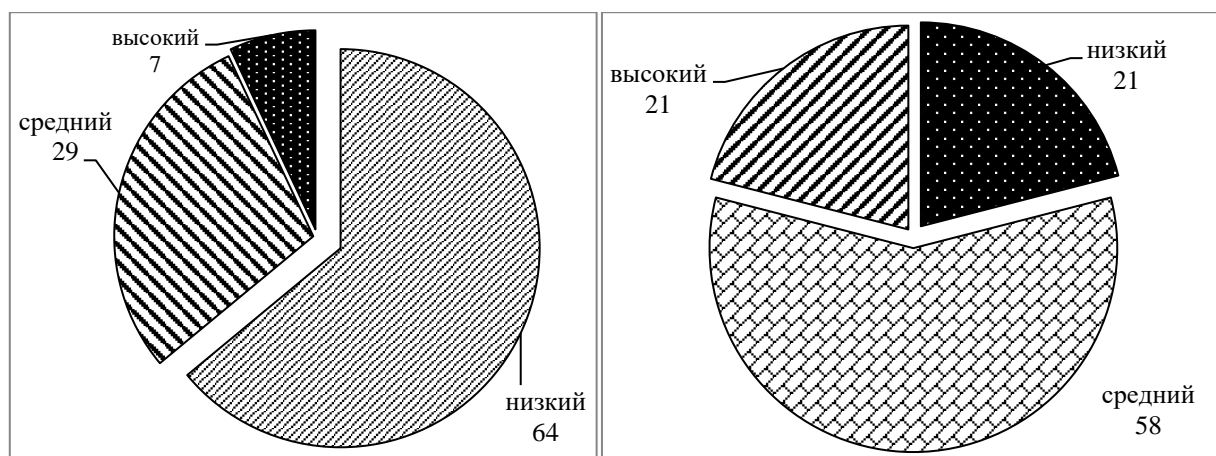


Рисунок 5. – Уровни сформированности правосознания в экспериментальной группе детей до (слева) и после (справа) проведения формирующего эксперимента, %

Сравнительный анализ показателей первого и второго этапа исследования наглядно демонстрирует, что уровень правосознания детей напрямую зависит от проводимых с ними специально организованных занятий.

Сравнивая показатели контрольной и экспериментальной групп на 1 этапе и на 2 этапе исследования, мы можем видеть, что в контрольной группе показатели изменились в ничтожной степени: снижение низкого уровня на 7% и повышение среднего уровня сформированности правосознания на 7%, что объясняется общим развитием дошкольников.

В экспериментальной группе мы наблюдаем снижение по низкому уровню на 43%, повышение по среднему уровню на 29% и по высокому уровню на 14%, то есть на лицо положительная динамика после проведения формирующего эксперимента.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что после проведения серии занятий с целью повышения уровня правосознания

наблюдаются существенные изменения в знаниях детей в области права, наблюдается тенденция к уменьшению количества дошкольников с низким уровнем правовых знаний, данные диагностики показывают эффективность проведенной работы. Представленная в статье модель может служить основанием проектирования процесса формирования правосознания у дошкольников в дошкольной образовательной организации с учетом имеющихся ресурсов и условий образовательной деятельности.

Подводя итоги о проделанной работе, можно констатировать, что для успешного решения проблемы формирования правосознания у старших дошкольников, необходимо определить критерии и уровни сформированности правосознания, разработать на их основе программу по формированию правосознания, обеспечить достаточный уровень готовности педагогов и родителей к формированию правосознания детей.

Литература:

1. Борисова Е.К. Функции правосознания / Е.К. Борисова // Вестник науки и образования. – 2019. – № 24/3(78). – С. 54-56.
2. Бубнова И.С. Особенности гендерной идентичности у подростков девиантного поведения / И.С. Бубнова // Казанский педагогический журнал. – Казань. – 2017. – № 2. – С. 166-169.
3. Бубнова И.С., Терещенко А.Г. К вопросу о патриотическом воспитании дошкольников из семей группы «риска» / И.С. Бубнова, А.Г. Терещенко // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 137-139.
4. Бунегина В.А. Правовое воспитание детей старшего дошкольного возраста: сборник / В.А. Бунегина // Педагогическое пространство: обучение, развитие, управление талантами / Материалы Международного педагогического форума. – 2017. – С. 134-137.
5. Гулевич О.А. Правосознание и правовая социализация. Аналитический обзор: учебное пособие / О.А. Гулевич. – М.: Международное общество им. Л.С.Выготского, 2003. – 270 с.
6. Гуменюк М.Н. Правовое воспитание детей дошкольного возраста: сборник / М.Н. Гуменюк // Научное и образовательное пространство: перспективы развития / Материалы XIV Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 12-15.
7. Дронжек Н.В. Историческая ретроспектива правового воспитания детей дошкольного возраста / Н.В. Дронжек // Инновационные педагогические технологии / Материалы VI Международной научной конференции. – Казань: Бук, 2017. – С. 25-28.
8. Дронжек Н.В. Роль семьи в правовом воспитании дошкольников: сборник статей / Н.В. Дронжек // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации / Материалы XXII Междунар. научно-практ. конф.; отв. ред. Г.Ю. Гуляев. – Пенза, 2018. – С. 156-158.
9. Дубинина Д.А. Педагогические аспекты правового воспитания детей старшего дошкольного возраста / Д.А. Дубинина // Вестник института развития детей. – 2011. – № 10. – С. 54-67.
10. Есикова Т.В. Психологическое исследование правосознания в детском возрасте / Т.В. Есикова // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 160-165.
11. Навазова Т.Г., Бубнова И.С. Роль и место социально-психологической готовности к инновациям в системе профессионального роста педагога / Т.Г. Навазова, И.С. Бубнова, О.Б. Пирожкова, Л.А. Шибанкова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 6(137). – С. 122-133.
12. Правовое воспитание в детском саду: программа и методические рекомендации; под ред. В.М. Сапогова. – Псков: ПОИПКРО, 2008. – 159 с.
13. Сорокина А.И. Психологическое исследование конфликтности в детском возрасте / А.И. Сорокина. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2008. – 350 с.
14. Чабдаров И.М. Становление социально-правовых основ у детей старшего дошкольного возраста: траектория развития / И.М. Чабдаров // Вестник ЧГПУ. – 2010. – № 3. – С. 176-182.
15. Шнекендорф З.К. Младшим школьникам о правах ребенка: пособие для учителя / З.К. Шнекендорф. – М., 2007. – 307 с.

References:

1. Borisova E.K. Functions of sense of justice / E.K. Borisova // Bulletin of Science and Education. - 2019. - № 24/3 (78). - S. 54-56.
2. Bubnova I.S. Features of gender identity in adolescents with deviant behavior / I.S. Bubnova // Kazan Pedagogical Journal. - Kazan. - 2017. - № 2. - S. 166-169.
3. Bubnova I.S., Tereshchenko A.G. On the issue of patriotic education of preschoolers from families of the "risk" group / I.S. Bubnova, A.G. Tereshchenko // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 1. - P. 137-139.
4. Bunegina V.A. Legal education of children of senior preschool age: collection / V.A. Bunegina // Pedagogical space: training, development, talent management / Materials of the International Pedagogical Forum. - 2017. - S. 134-137.
5. Gulevich O.A. Legal awareness and legal socialization. Analytical review: textbook / O.A. Gulevich. - M.: International Society. L.S.Vygotsky, 2003. - 270 p.
6. Gumenyuk M.N. Legal education of preschool children: collection / M.N. Gumenyuk // Scientific and educational space: development prospects / Materials of the XIV International Scientific and Practical Conference. - 2019. - S. 12-15.
7. Dronzhuk N.V. Historical retrospective of legal education of preschool children / N.V. Dronzhuk // Innovative pedagogical technologies / Materials of the VI International Scientific Conference. - Kazan: Buk, 2017. - S. 25-28.
8. Dronzhuk N.V. The role of the family in the legal education of preschoolers: a collection of articles / N.V. Dronzhuk // Modern education: topical issues, achievements and innovations / Materials of the XXII Intern. scientific and practical. conf.; otv. ed. G.Yu. Gulyaev. - Penza, 2018. - S. 156-158.
9. Dubinina D.A. Pedagogical aspects of legal education of senior preschool children / D.A. Dubinina // Bulletin of the Institute for Child Development. - 2011. - № 10. - S. 54-67.
10. Esikova T.V. Psychological study of legal awareness in childhood / T.V. Esikova // Pedagogical education in Russia. - 2011. - № 4. - C. 160-165.
11. Navazova T.G., Bubnova I.S. The role and place of socio-psychological readiness for innovations in the system of professional growth of a teacher / T.G. Navazova, I.S. Bubnova, O.B. Pirozhkova, L.A. Shibankova // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 6(137). - S. 122-133.
12. Legal education in kindergarten: program and guidelines; ed. V.M. Sapogov. - Pskov: POIPKRO, 2008. - 159 p.
13. Sorokina A.I. Psychological study of conflict in childhood / A.I. Sorokin. - M.: Humanit. ed. center Vldos, 2008. - 350 p.
14. Chabdarov I.M. Formation of social and legal foundations in children of senior preschool age: trajectory of development / I.M. Chabdarov // Bulletin of the ChSPU. - 2010. - № 3. - S. 176-182.
15. Schneckendorf Z.K. Younger students on the rights of the child: a guide for teachers / Z.K. Schneckendorf. - M., 2007. - 307 p.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Бубнова Ирина Сергеевна (Краснодар, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

Адигамова Эльмира Борисовна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры Теоретической и прикладной механики и математики Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева, e-mail: elle05@list.ru



УДК 373.2: 159.923.2

Связь типа родительского отношения и психических состояний дошкольников

The relationship between the type of parental relationship and the mental states of preschoolers

Велиева С.В., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, stlena70@mail.ru

Велиев А.Р., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, kimtuo@gmail.com

Григорьев О.И., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Risaga@mail.ru

Velieva S., Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovleva, stlena70@mail.ru

Veliev A., Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovleva, kimtuo@gmail.com

Grigoriev O., Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovleva, Risaga@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.034

Ключевые слова: тип родительского отношения, дошкольники, психическое состояние, диада «родитель-ребенок».

Keywords: type of parent relationship, preschoolers, mental state, parent-child dyad.

Аннотация. Анализ существующих литературных источников по проблеме исследования позволил предположить существование связи между типом родительского отношения и спецификой актуализации психических состояний дошкольников. Это определило направление настоящего исследования. Констатирующий эксперимент включал три этапа. Для выявления феноменологии отношений в родительско-детской диаде использовались известные опросники родительского отношения (ОРО, PARY) и родительское сочинение. На втором этапе определялись особенности психических состояний старших дошкольников при помощи проективных методик «Паровозик», «Кинотеатр», «Звезды и волны». Применение коэффициента корреляции Пирсона на третьем этапе позволило установить умеренные и слабые связи между типом родительских отношений и равновесными и неравновесными психическими состояниями старших дошкольников. «Принятие» и «кооперация» оказываются наиболее целесообразными и экологичными вариантами родительского отношения к детям, обеспечивающие актуализацию равновесных и положительных неравновесных состояний, оптимального уровня психической активности, формирование социально желательных и гармоничных черт личности.

Abstract. The analysis of the existing literature sources on the problem of research allowed us to suggest the existence of a connection between the type of parental attitude and the specifics of the actualization of mental states of preschoolers. This determined the direction of the present study. The ascertaining experiment included three stages. To identify the phenomenology of relations in the parent-child dyad, the well-known questionnaires of parental relations (PRQ, PARY) and the parent essay were used. At the second stage, the features of the mental states of older preschoolers were determined using the projective techniques "Steam Train", "Cinema", "Stars and Waves". The use of the Pearson correlation coefficient at the third stage allowed us to establish moderate and weak connections between the type of parental relationships and the equilibrium and non-equilibrium mental states of older preschoolers. "Acceptance" and "cooperation" turn out to be the most appropriate and environmentally friendly variants of parental attitude towards children, ensuring the actualization of equilibrium and positive non-equilibrium states, the optimal level of mental activity, the formation of socially desirable and harmonious personality traits.

Введение. Сфера отношений между родителями и детьми является чрезвычайно деликатной и важной для осмысления факторов, обуславливающих становление личности ребенка,

определения направлений, средств и методов организации воспитательной, развивающей и коррекционной практики. В любой авторитетной психологической или педагогической теории можно обнаружить исследования, посвященные тому или иному аспекту проблематики, что указывает на ее очевидную значимость.

Семейная атмосфера, содержание внутрисемейного общения и деятельности, стили воспитания, характер структурных компонентов родительского отношения, диадных связей между супругами, сиблингами, родителями и детьми, оказываются для ребенка уникальным источником психического, социально-личностного развития, моделирования собственной манеры поведения в социуме. Становление индивидуального восприятия и отношения к миру и с миром, к людям и к самому себе, развитие важных социально-личностных компетенций происходит в семье через неосознанное усвоение установок от родителей, тех взрослых, которые входят в круг значимых для ребенка лиц. Формирование и укоренение положительной установки мировосприятия возможно в условиях благоприятного психологического климата, при гармоничных детско-родительских отношениях.

Формализация процесса общения в семье между детьми и родителями, между супругами, дефицит интимно-личностных контактов приводят к ситуации отчуждения и росту негативных психических состояний, что ведет в дальнейшем к дезадаптации, созданию риска развития девиантных форм поведения. Фиксация на определенных негативных состояниях приводит к формированию и закреплению отрицательных качеств личности, негативного стиля мышления ребенка.

Обзор состояния проблемы. Детско-родительские отношения в настоящем исследовании рассматриваются как комплекс разнообразных взаимных чувств, особенностей восприятия, понимания, отношения, стереотипов поведения, практикуемых в семейной системе в диаде «родитель-ребенок».

На современном этапе определяются разнообразные модели родительской коммуникации и стили поведения с ребенком. О.Б. Мартынюк и К.Д. Сикачѐва [7] на основе анализа различных исследований выделили гармоничные и негармоничные стили семейного воспитания. К гармоничным стилям отнесены квазиавтономный, демократический, сотруднический, рефлексивный, авторитетный, партнерский, помогающий. При таких стилях воспитания удается обеспечить согласованное развитие всех сторон личности. Остальные типы

взаимодействия и стили воспитания (например, отвержение, потворствующая и доминирующая гиперпротекция, жестокое обращение и другие) отнесены к ошибочным, инвалидирующим типам воспитания.

В зарубежных исследованиях предлагаются классификации типов и стилей детско-родительского взаимодействия, определяющие перспективы линий развития, характер будущих отношений и профессиональных выборов личности в обществе. В модели S. Maximo, H.S. Tayaban, G.B. Cacadac, M.J.A. Sacanindin [13], учитывающей Эго-состояния родителя, раскрываются четыре стиля родительско-детского взаимодействия: пассивный (чувственность, растерянность, спонтанность, автономность), настойчивый (диалог, сотрудничество, толерантность, последовательность), агрессивный (критика, контроль, приказы, ограничения) и любящий (забота, безопасность, жертвенность, тактичность). В соответствии со степенью эмоциональной близости и контроля поведения E.S. Schaefer, R.Q. Bell [16] различают такие стили как партнерство и симбиоз, авторитарность и отвержение, попустительство и принятие. A. Roe [15] выделяет типы родительского отношения с опорой на разную степень эмоционального и поведенческого фактора: тревожная центрация на ребенке, помогающее отношение, отвержение, безразличие, сверхтребовательность, устойчивость. По мысли авторов каждый из этих стилей имеют негативные и позитивные последствия для социально-коммуникативной и личностной сферы, социализации ребенка.

Влияние типа родительского отношения, установки, стиля и тактики, семейных ролей на характер развития личности ребенка раскрывается в исследованиях А.Р. Вагаповой [1], А.Я. Варги [2], Т.В. Вензы [3], А.И. Иванцовой [5], Т.Н. Князевой [5], А.Ю. Маркеловой [1], И.М. Марковской [6], Г.Б. Черевач [9], Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкис [10] и др.

Установлено значительное влияние типов семейного воспитания на уровень самооценки (J.M. Ganiban, T.C. Eley, P. Lichtenstein, Y.A. McAdams, J. Narusyte, J.M. Neiderhiser, D. Reiss, F.V. Rijdsdijk, E. Spotts [14]), тревожности (Van Der C.O. Bruggen, S.M. Bögels, G. Jan J.M. Stams [11]) и стрессоустойчивости ребенка (P.A. Gribble, A. Raof, E.L. Cowen, M. Wannon, W.C. Work, P.A. Wyman [12]), на становление стиля межличностных (Т.В. Завгородняя [4]) и будущих семейных отношений (Л.А. Николаева [8]), на степень и качество привязанности, мотивации к достижениям, готовности к эмоциональной близости (S. Maximo, H.S. Tayaban, G.B. Cacadac,

М.А. Сасанидин [13]). Поскольку обнаружено значительное влияние детско-родительских отношений на разные сферы жизнедеятельности, познавательных, эмоционально-личностных и поведенческих особенностей ребенка, становится очевидным необходимость проанализировать их влияние на актуализацию психических состояний как важных индикаторов благополучия или искажения психического развития.

Методика исследования. В исследовании участвовали 85 родителей (70 матерей и 15 отцов) и 85 детей 5 – 7 лет (с письменного согласия родителей). Экспериментальная часть исследования включала три этапа.

Первый этап состоял в выявлении феноменологии отношений, характера реакций, установок, стиля в родительско-детской диаде. С этой целью использовались опросники E.S. Schaefer, R.Q. Bell [16] в адаптации Т.В. Нецперт (PARY) и А.Я. Варги, В.В. Столина (ОРО) и «Родительское сочинение» в модификации А.А. Шведовской.

Второй этап включал определение типа и характера психических состояний старших дошкольников при помощи проективных методик «Паровозик», «Кинотеатр» С.В. Велиевой, «Звезды и волны» Ursula Ave-Lallemant.

На третьем этапе устанавливались связи между особенностями детско-родительских отношений и психическими состояниями дошкольников с применением коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты. С помощью расшифровки и анализа сводных данных опросников (ОРО, PARY) и родительских сочинений установлено, что у преобладающего большинства респондентов преобладают позитивные характеристики детско-родительских отношений, что свидетельствует о гармоничном типе воспитания. Дети чувствуют себя любимыми, в общении преобладает оптимальный эмоциональный контакт, принятие, центрация на интересах детей.

94,1% родителей выявляют принятие, выраженное позитивное эмоциональное отношение к детям, симпатизируют им, одобряют их интересы и планы. В родительском отношении проявляется сочувствие, доверие, стремление помочь, удовлетворить естественные потребности ребенка, наблюдается высокая оценка их способностей. Образ ребенка включает значимые положительные характеристики личности, социально-коммуникативных компетенций, волевой и аффективной сферы. Родители отмечают достаточную автономность, произвольность поведения, успехи в учебной и продуктивной деятельности, прекрасные внешние

данные своего ребенка. В воспитании упор делают на поощрениях, отказываются от наказаний, поскольку считают их нецелесообразными мерами.

У 70,6% регистрируется отказ от воспитательных санкций как малоэффективных способов воспитания, склонность к излишней опеке, симбиотическому слиянию, навязыванию внешней помощи, ограждение ребенка от решения посильных для него проблемных задач. Родители, выстраивающие симбиотические отношения, чрезвычайно вмешиваются в мир своего ребенка, стремятся к некритическому удовлетворению любых их потребностей. Интересы родителей ограничиваются заботой о ребенке, его безопасностью, кормлением, воспитанием и развитием, а образ ребенка описывается в исключительно превосходной форме, включает характеристики здоровья, питания, физических качеств. Родитель подчеркивает тесный эмоциональный контакт с ребенком, близость и совместное времяпрепровождение, смешение интересов, желаний и потребностей, самостоятельность исключается.

35,3% респондентов, предпочитающие в отношениях кооперацию, альянс и равноправие, заинтересованы в увлечениях и планах ребенка. Считают неудачи случайными, авансируют благополучный результат, поддерживают любые начинания ребенка, стремятся к развитию его социальной активности, ценностей и нравственных качеств, творчества и свободы выражения, партнерских отношений. Родители отмечают у детей развитые навыки сотрудничества, осознают перспективы их развития, выделяют достоинства, оправдывают ошибки и непослушание, подчеркивают социально одобряемые качества. В образе ребенка преобладают описания эмоционально-личностных, социально-коммуникативных и деятельностных компетенций, подчеркивается самостоятельность, креативность, активность в социуме, успехи в среде сверстников; высоко оценивают самостоятельное поведение и инициативные действия детей.

Вместе с тем в выборке регистрируется авторитарная гиперсоциализация, склонность к доминированию и повышенному контролю (65,9%), замещение желаний и деятельности ребенка своими, подавление воли, предъявление огромного числа требований послушания и дисциплины, ограничивающих свободу и независимость ребенка, преувеличение последствий нарушения запретов, проявление раздражительности и негативных эмоций. Образ ребенка отражает амбивалентное отношение,

складывается из оценки его коммуникаций, поведения и степени повиновения и непослушания в разных жизненных ситуациях.

У 23,5% родителей ребенок воспринимается как инфантильный, несостоятельный, нуждающийся в мелочном контроле, подсказках и пошаговом сопровождении. Родитель предлагает своему ребенку проверенные маршруты, готовые рецепты и способы действия, требуя их точного выполнения. Ребенок воспринимается как неудачник, неспособный к проявлениям самостоятельности и активности (познавательной, социальной и пр.), с трудностями в организации своей деятельности и общения, как склонный уступать, проигрывать, теряться и сдаваться при встрече даже с минимальными препятствиями.

11,8% респондентов считают детей обузой, пренебрегают их потребностями, интересами и желаниями. Равные отношения считают недопустимыми в отношениях с детьми. Родители отвергают ребенка, выстраивают излишнюю дистанцию (эмоциональную, тактильную и т.д.), проявляют одновременно отстраненность, обособленность и чрезвычайную строгость, жесткость. Образ ребенка отличается отрицательными характеристиками, подчеркиваются негативные проявления, акцентируются неудачи и ошибки.

Изучение сводных диагностических показателей позволило выявить у дошкольников позитивные (56,5%) и отрицательные психические состояния низкой (36,5%) и средней (7,1%) степени. У большинства детей обнаружены отрицательные неравновесные состояния повышенной психической активности: высокое напряжение, гиперактивность, возбужденность (68,2%) и положительные неравновесные состояния повышенной психической активности (бодрость, жизнерадостность, энергичность), усиленная вегетативная реакция (64,7%). Равновесные состояния оптимальной психической активности (уравновешенность, сосредоточенность, спокойствие, синтония) зарегистрированы у 30% дошкольников. Отрицательные неравновесные состояния пониженной психической активности (истощение, грусть, апатия, подавленность, утомление и пр.) отмечены у 5,3% детей. Положительные неравновесные состояния пониженной психической активности выявлены не были.

Корреляционный анализ с применением коэффициента Пирсона позволил обнаружить заметную, умеренную и слабую прямую и обратную связь родительского отношения и психических состояний детей следующего характера, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Коэффициенты корреляции между показателями типа отношения родителей и психическими состояниями дошкольников (коэффициент корреляции Пирсона)

Психические состояния	Принятие	Кооперация	Инфантилизация	Авторитарная гиперсоциализация	Симбиоз	Отвержение
Оптимальные равновесные	,49	,48	-,21	-,58	,21	-,21
Положительные неравновесные повышенного уровня психической активности	,58	,31	-,12	-,21	,49	-,21
Отрицательные неравновесные повышенного уровня психической активности	-,12	-,11	,18	,61	,49	,49
Отрицательные неравновесные пониженной психической активности	-,23	-,13	,61	,58	,49	,61

При типах отношений «кооперация», «симбиоз» и «принятие» у ребенка чаще актуализируются положительные неравновесные состояния повышенного уровня психической активности ($r_{yx}=,31$; $r_{yx}=,49$; $r_{yx}=,58$ соответственно).

Чем выше уровень показателей по типам «кооперация» и «принятие», тем чаще

регистрируются оптимальные равновесные ($r_{yx}=,48$ и $r_{yx}=,49$) состояния. Ингибиторами для равновесных и положительных неравновесных состояний повышенного уровня психической активности выступает строгий контроль ($r_{yx}=-,21$ и $r_{yx}=-,58$), отвержение ($r_{yx}=-,21$) и тип отношений «инфантилизация» ($r_{yx}=-,21$ и $r_{yx}=-,12$).

Отрицательные неравновесные состояния

повышенного уровня психической активности связаны с типами отношений «авторитарная гиперсоциализация» ($r_{yx}=,61$), «симбиоз» и «отвержение» (по $r_{yx}=,49$).

Чем выше инфантилизация и отвержение (по $r_{yx}=,61$), сверхконтроль ($r_{yx}=,58$) и симбиоз ($r_{yx}=,49$), тем сильнее и чаще актуализируются отрицательные неравновесные состояния пониженной психической активности.

Заключение. Оценка силы корреляции по шкале Чеддок указывает на существующую среднюю и слабую положительную связь между типами родительского отношения:

- «принятие», «кооперация» и оптимальными равновесными состояниями;
- «принятие», «симбиоз», «кооперация» и положительными неравновесными состояниями повышенного уровня психической активности;
- «авторитарная гиперсоциализация», «симбиоз», «отвержение» и отрицательными неравновесными состояниями повышенного уровня психической активности;
- «инфантилизация», «отвержение», «авторитарная гиперсоциализация», «симбиоз» и

отрицательными неравновесными состояниями пониженной психической активности.

Установлено, что типы отношений «инфантилизация», «отвержение», «авторитарная гиперсоциализация», «симбиоз» связаны с отрицательными неравновесными состояниями повышенного и пониженного уровня психической активности, которые, в свою очередь, запускают агрессивные и оппозиционные реакции, форсируют развитие тревожности, сенситивности, беспомощности и мнительности у детей. Эти данные уточняют значение типов родительского отношения для актуализации равновесных и неравновесных положительных и отрицательных психических состояний детей.

Полученные сведения о связи родительского отношения и психических состояний дадут основание практикующим психологам прогнозировать вероятное развитие личностных качеств ребенка в соответствии с типом детско-родительского отношения, послужат ядром для разработки и проведения системы специальных мероприятий по преодолению нежелательных явлений.

Литература:

1. Вагапова А.Р., Маркелова А.Ю. Особенности родительской позиции в семьях разного типа / А.Р. Вагапова, А.Ю. Маркелова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7. – № 2. – С. 170-175.
2. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию / А.Я. Варга. – 2-е изд., стереотип. – М.: Когито-Центр, 2012. – 182 с.
3. Венза Т.В. Развитие личности ребенка в контексте детско-родительских отношений / Т.В. Венза // Вестник ЮУрГГПУ. – 2015. – № 3. – С. 39-48.
4. Завгородняя Т.В. Влияние детско-родительских отношений на особенности взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками: результаты эмпирического исследования / Т.В. Завгородняя // Вестник ЮУрГГПУ. – 2018. – № 1. – С. 204-214.
5. Князева Т.Н., Иванцова А.И. Специфика восприятия детско-родительских отношений детьми и родителями в полных и неполных семьях / Т.Н. Князева, А.И. Иванцова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 396-400.
6. Марковская И.М. Психология детско-родительских отношений: монография / И.М. Марковская. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 91 с.
7. Мартынюк О.Б., Сикачѐва К.Д. Классификация стилей семейного воспитания и их характеристика / О.Б. Мартынюк, К.Д. Сикачѐва // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – № 3(20). – С. 362-367.
8. Николаева Л.А. Детско-родительские отношения как фактор развития ребенка / Л.А. Николаева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – № 2. – С. 187-193.
9. Черевач Г.Б. Влияние детско-родительских отношений на развитие ценностно-потребностной сферы личности дошкольника: дисс. ... канд. психол. наук / Г.Б. Черевач. – Томск, 2006. – 188 с.
10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
11. Bruggen Van Der C.O., Stams G.Jan J.M. & Bögels S.M. The relation between child and parent anxiety and parental control: a meta-analytic review / Van Der C.O. Bruggen, G. Jan J.M. Stams, S.M. Bögels // Child Psychology and Psychiatry. – 2008. – Volume 49. – Issue 12. – PP. 1257-1269. – <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01898.x>
12. Gribble P.A., Cowen E.L., Wyman P.A., Work W.C., Wannon M. & Raoof A. Parent and child Views of parent-child relationships qualities and resilient outcomes among urban children / P.A. Gribble, E.L. Cowen, P.A. Wyman, W.C. Work, M. Wannon, A. Raoof // The Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 1993. – Volume 34. – Issue 4. – PP. 507-519. – <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01032.x>.
13. Maximo S., Tayaban H.S., Cacedac G.B., Cacanandin M.J.A. Parents' communication styles and their

influence on adolescents' attachment, intimacy and achievement motivation / S. Maximo, H.S. Tayaban, G.B. Cacadac, M.J.A. Cacanindin // *International Journal of Behavioral Sciences*. – 2011. – Volume 6. – № 1. – PP. 60–74.

14. McAdams Y.A., Rijdsdijk F.V., Narusyte J., Ganiban J.M., Reiss D., Spotts E., Neiderhiser J.M., Lichtenstein P. & Eley T.C. Associations between the parent-child relationship and adolescent self-worth: A genetically informed study of twin parents and their adolescent children / Y.A. McAdams, F.V. Rijdsdijk, J.

Narusyte, J.M. Ganiban, D. Reiss, E. Spotts, J.M. Neiderhiser, P. Lichtenstein, T.C. Eley // *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2017. – Volume 58. – PP. 46–54. – <https://doi.org/10.1111/jcpp.12600>

15. Roe A. Early determinants of vocational choice / A. Roe // *Journal of Counseling Psychology*. – 1957. – Volume 4. – Pp. 212–217.

16. Schaefer E.S. and Bell R.Q. Developing of a parental attitude research instrument / E.S. Schaefer, R.Q. Bell // *Child development*. – 1958. – Volume 29. – № 3. – Pp. 339–361.

References:

1. Vagapova A.R., Markelova A.Yu. Features of the parental position in families of different types / A.R. Vagapova, A. Yu. Markelova // *Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Acmeology of Education. Developmental psychology*. – 2018. – T. 7. – № 2. – S. 170–175.

2. Varga A.Ya. Introduction to systemic family psychotherapy / A.Ya. Varga. – 2nd ed., Stereotype. – M.: Kogito-Center, 2012. – 182 p.

3. VENZA T.V. The development of a child's personality in the context of parent-child relations / T.V. Venza // *Bulletin of the South Ural State Pedagogical University*. – 2015. – № 3. – S. 39–48.

4. Zavgorodnyaya T.V. Influence of parent-child relations on the peculiarities of interaction of older preschool children with peers: results of empirical research / T.V. Zavgorodnyaya // *Bulletin of the South Ural State Pedagogical University*. – 2018. – № 1. – P. 204–214.

5. Knyazeva T.N., Ivantsova A.I. Specificity of the perception of child-parent relations by children and parents in complete and incomplete families / T.N. Knyazeva, A.I. Ivantsova // *Problems of modern pedagogical education*. – 2018. – № 59-3. – S. 396–400.

6. Markovskaya I.M. Psychology of parent-child relations: monograph / I.M. Markovskaya. – Chelyabinsk: SUSU Publishing House, 2007. – 91 p.

7. Martynyuk O.B., Sikacheva K.D. Classifications of styles of family education and their characteristics / O.B. Martynyuk, K. D. Sikacheva // *Modern scientific research and development*. – 2018. – № 3(20). – S. 362–367.

8. Nikolaeva L.A. Child-parent relations as a factor in the development of a child. Nikolaeva // *Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Acmeology of Education. Developmental psychology*. – 2013. – № 2. – S. 187–193.

9. Cherevach G.B. Influence of parent-child relations on the development of the value-needs sphere of the personality of a preschooler: diss. ... Cand. psychol. sciences / G.B. Cherevach. – Tomsk, 2006. – 188 p.

10. Eidemiller EG, Yustitskis V.V. Psychology and psychotherapy of the family / E.G. Eidemiller, V.V. Justickis. – SPb.: Peter, 2008. – 672 p.

11. Bruggen Van Der C.O., Stams G. Jan J.M. & Bögels S.M. The relation between child and parent anxiety and parental control: a meta-analytic review / Van Der C.O. Bruggen, G. Jan J.M. Stams, S.M. Bögels // *Child Psychology and Psychiatry*. – 2008. – Volume 49. – Issue 12. – PP. 1257–1269. – <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01898.x>

12. Gribble P.A., Cowen E.L., Wyman P.A., Work W.C., Wannon M. & Raoof A. Parent and child Views of parent-child relationships qualities and resilient outcomes among urban children / P.A. Gribble, E.L. Cowen, P.A. Wyman, W.C. Work, M. Wannon, A. Raoof // *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 1993. – Volume 34. – Issue 4. – Pp. 507–519. – <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01032.x>.

13. Maximo S., Tayaban H.S., Cacadac G.B., Cacanindin M.J.A. Parents, communication styles and their influence on adolescents, attachment, intimacy and achievement motivation / S. Maximo, H.S. Tayaban, G.B. Cacadac, M.J.A. Cacanindin // *International Journal of Behavioral Sciences*. – 2011. – Volume 6. – No. 1. – Pp. 60–74.

14. McAdams Y.A., Rijdsdijk F.V., Narusyte J., Ganiban J.M., Reiss D., Spotts E., Neiderhiser J.M., Lichtenstein P. & Eley T.C. Associations between the parent-child relationship and adolescent self-worth: A genetically informed study of twin parents and their adolescent children / Y.A. McAdams, F.V. Rijdsdijk, J. Narusyte, J.M. Ganiban, D. Reiss, E. Spotts, J.M. Neiderhiser, P. Lichtenstein, T.C. Eley // *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2017. – Volume 58. – Pp. 46–54. – <https://doi.org/10.1111/jcpp.12600>

15. Roe A. Early determinants of vocational choice / A. Roe // *Journal of Counseling Psychology*. – 1957. – Volume 4. – Pp. 212–217.

16. Schaefer E.S. and Bell R.Q. Developing of a parental attitude research instrument / E.S. Schaefer, R.Q. Bell // *Child development*. – 1958. – Volume 29. – No. 3. – Pp. 339–361.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах

Велиева Светлана Витальевна (г. Чебоксары, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, e-mail: stlena70@mail.ru

Велиев Артем Рафикович (г. Чебоксары, Россия), старший преподаватель кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, e-mail: kimtuo@gmail.com

Григорьев Олег Игоревич (г. Чебоксары, Россия), аспирант кафедры психологии и социальной педагогики, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, преподаватель Свято-Троицкий мужской монастырь г. Чебоксары, e-mail: Risaga@mail.ru



Общая психология

УДК 159.9

Ориентировка и саморегуляция деятельности группового субъекта в напряженных условиях

Orientation and self-regulation of the activity of a group subject in stressful conditions

Сарычев С.В., ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», kursk-psychol@narod.ru

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

Лебедчук П.В., ФГБОУ ВО «Курская государственная сельскохозяйственная академия имени И.И. Иванова», lebedchuk@mail.ru

Sarychev S., *Kursk State University*, kursk-psychol@narod.ru

Husainova S., *FSBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems"*, sv_husainova@mail.ru

Lebedchuk P., *Kursk State Agricultural Academy named after I.I. Ivanova*, lebedchuk@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.035

Ключевые слова: ориентировка, саморегуляция деятельности, групповой субъект, обучающиеся, динамический подход.

Keywords: orientation, self-regulation of activity, group subject, learners, dynamic approach.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена проблемой изучения феномена саморегуляции совместной деятельности группового субъекта на основе эмпирически выявленной взаимосвязи ориентировки и саморегуляции деятельности группового субъекта, предпринята попытка соотнести способность группового субъекта к саморегуляции с социально-психологической зрелостью группы, в частности с таким ее свойством, как организованность. В качестве методологической основы исследования ориентировочной части совместной деятельности группы как социально-психологической основы ее саморегуляции рассматривается субъектный подход, дополненный динамическим подходом, который открывает возможности получения достоверных данных о саморегуляции различных сторон жизнедеятельности группы в различных социальных условиях. Авторами проводится анализ результатов исследования того, как высокоорганизованная группа вырабатывает план совместной деятельности при выполнении задания на приборе «Арка». В результате проведенного исследования выявлено, что на этапе ориентировки группа применительно к условиям изменения производит новое планирование о совместной деятельности или лидер вносит коррективы в созданный ранее план, где учитываются изменения согласно новым условиям. В процессе сборки группа с высоким ориентировочным результатом действует согласно созданному плану. Они тщательнее планируют. Уделяют время на мелочи. Это подтверждает связь с работой контура саморегуляции произвольной деятельности, то есть у участников не только идет планирование, но и закладывается программа исполнительских действий. Выявлено, что дополнение субъектного подхода предложенным нами динамическим подходом открывает возможности получения достоверных данных о саморегуляции различных сторон жизнедеятельности группы в различных социальных условиях.

Статья предназначена для руководителей образовательных организаций, работников научных организаций, исследователей, аспирантов и педагогов-психологов.

Abstract. The relevance of the article is due to the problem of studying the phenomenon of self-regulation of joint activity of a group subject, on the basis of the empirically revealed relationship of orientation and self-regulation of the activity of a group subject, an attempt is made to correlate the ability of a group subject to self-regulation with the socio-psychological maturity of a group, in particular, with such its property as organization. As a methodological basis for

the study of the tentative part of the group's joint activity as a socio-psychological basis for its self-regulation, the subject approach is considered, supplemented by a dynamic approach, which opens up the possibility of obtaining reliable data on the self-regulation of various aspects of the group's life in various social conditions. The authors analyze the results of a study of how a highly organized group develops a plan for joint activities when performing a task on the "Arka" device. As a result of the study, it was revealed that at the orientation stage, the group, in relation to the change conditions, makes a new planning on joint activities or the leader makes adjustments to the previously created plan, changes are taken into account according to the new conditions. During the assembly process, the group with a high estimated result acts according to the created plan. They plan more carefully. Make time for the little things. This confirms the connection with the work of the self-regulation circuit of voluntary activity, that is, private traders not only have planning, but also a program of performing actions is laid. It was revealed that the addition of the subjective approach with the proposed by us dynamic approach opens up the possibility of obtaining reliable data on the self-regulation of various aspects of the group's life in various social conditions.

The article is intended for heads of educational organizations, employees of scientific organizations, researchers, graduate students and educational psychologists.

Введение. В настоящее время изучению ориентировки как предмета психологического исследования придается большое значение. В научной школе П.Я. Гальперина ориентировочная часть деятельности в основном была отражена в отношении к индивидуальной учебной деятельности субъекта. Основная проблема ориентировки в совместной деятельности группового субъекта заключалась в ее малой изученности и применялась при изучении индивидуальной учебной деятельности субъекта [2].

А.С. Макаренко, говоря об организации, указал, что она невозможна, если у личности и коллектива нет способности к ориентировке [6].

А.С. Чернышев, рассматривает ориентировку личности в ходе сопоставления ею своих индивидуально-психологических возможностей и организационных свойств (направленности, самоуправляемости и т.д.). С одной стороны, обнаруживаются качества, с помощью которых личность выражает себя, усиливая (укрепляя, обеспечивая и т.д.) то или иное организационное свойство, что очень важно для функционирования коллектива в целом. С другой стороны, организационные свойства коллектива выступают как ориентир и основа для самоопределения личности в соответствии с ее индивидуальностью [3;10].

Таким образом, каждый член коллектива получает возможность внести свой вклад в укрепление организованности коллектива и в то же время самоутвердиться на этой социально значимой основе. Ориентировка выступает в качестве социально-психологического механизма актуализации включенности (организационное самоопределение личности и оценивание коллективом включенности индивидов в совместную деятельность) [10].

Исследуя надежность малых групп в напряженных и экстремальных условиях, мы установили, что развитая ориентировочная часть

совместной деятельности является социально-психологическим механизмом надежности группы [9].

В экстремальных и напряженных условиях ориентировочная часть по сравнению с исполнительской у надежных групп имеет наибольший вес. Осуществление ориентировки происходит настойчиво и с большой заинтересованностью, в процессе ориентировки основное внимание концентрируется на согласовании будущих совместных действий, где осуществляется разработка плана совместной деятельности и уточняются детали предстоящей деятельности, учитываются вероятные последствия.

Предстоящая совместная деятельность с учетом напряженных и экстремальных условий с точки зрения содержательной части плана отличается тщательностью проработки действий и операций, способностью к этому каждого члена группы, а также стабильностью, обоснованностью и порядком выполнения. Это позволяет отметить улучшение в отличие от осуществления данных действий в оптимальных условиях. Испытуемые в экстремальных условиях уточняют содержание задания, некоторые части инструкции, условия заданий, критерии оценивания, а также начало и завершение процедуры [15-17].

Оценивая ориентировку с точки зрения саморегуляции необходимо утверждать, что ее проявление осуществляется последовательно и согласуется с принципами саморегуляции деятельности человека. В этом направлении работал О.А. Конопкин [4]. Под его руководством, в лаборатории саморегуляции деятельности, учеными были выявлены механизмы саморегуляции произвольной деятельности, найдены связи звеньевых компонентов с особенностями проявления психических процессов, описаны особенности эффективной деятельности и др.

Осознанная саморегуляция деятельности, ее концептуальная модель была предложена О.А. Конопкиным, им показаны скрытые механизмы регуляции целенаправленной активности. Это позволяет отметить регуляторные моменты, взаимосвязанные с предложенной ориентировочной деятельностью [4].

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, саморегуляция является механизмом, способствующим обеспечению регуляции целевого действия субъекта [1;14].

Намечающиеся подходы к решению проблемы. Способность субъекта к регуляции психических процессов и состояний отмечалась еще в работах Аристотеля [13]. Изучение саморегуляции имеет свое начало в 20 веке. Отправным пунктом этих исследований послужили работы И.М. Сеченова, К. Бернара и Ч. Шеррингтона о саморегуляции [4;5;8;13]. И.П. Павлов, разрабатывая теорию И.М. Сеченова, обнаружил, что явления саморегуляции имеют свое развитие в целостных системах, где проходит поэтапное развитие процессов, имеющих важное значение для саморазвития [7;8].

Обращая внимание на проблему нашего исследования, особый интерес представляет динамический ряд свойств, проявляющихся в групповой деятельности и поведении, а это – гибкость, выживаемость, способность к пристраиванию, сохраняющих их эффективность.

Материалы и методы исследования. В исследовании использовались тестовые методы и метод эксперимента: обработка протоколов исследования того, как высокоорганизованная группа вырабатывает план совместной деятельности при выполнении задания на приборе «Арка», а также психологический метод наблюдения и методы статистической обработки результатов.

Для измерения и контроля переменных целесообразно использовать аппаратные методики, опросные методики, наблюдение, то есть совокупность социально-психологических методов и методик, объединенных в методический блок. В качестве основы для наблюдения можно использовать методику «Карта-схема психолого-педагогической характеристики учебной группы», а также методику экспертной оценки взаимодействия и согласованности действий группы.

Для изучения процесса актуализации совместной деятельности группы возможно использование приборов: «Арка», ГСИ-7 (с приставками «Стрессор» и «Самоорганизация»). Указанный методический блок уже применялся нами в полевом социально-психологическом эксперименте – лабораторном и естественном [11].

Результаты исследования. Базой проведения исследования выступил Курский государственный университет. Выборка составила 33 обучающихся в возрасте от 18 до 23 лет.

Целью исследования явилось изучение выработки совместного плана действий высокоорганизованных, средне-организованных и низко-организованных групп.

Одной из задач проведения исследования было уточнение методологической основы ориентировки.

Лидеры высокоорганизованных групп при согласовании совместной деятельности играют важную роль. Они могут целостно и концептуально представлять текущую и предстоящую деятельность. В условиях эмоционального и физического напряжения они стараются создать наиболее совершенную форму организации совместной деятельности, стараясь перестроить взаимодействие.

В эксперименте на выявление особенностей выработки плана совместной деятельности принимали участие три группы обучающихся – группа «Ювента», группа «Смена», группа «ГКШ». Сарычевым С.В. [12] были составлены протоколы исследования. На основании проведенных наблюдений составлены критерии наблюдения, подтверждающие конкретные действия на необходимом этапе ориентировки.

Приводим примеры критериев протоколов экспериментального исследования в выработке плана совместной деятельности на приборе «Арка», см. таблицы 1, 2.

Из протокола становится понятно, что этап ориентировки связан с процессом создания нового плана совместной деятельности, а также то, что вносятся коррективы в уже созданный план действий в изменяющихся условиях.

Согласование функций для членов среднеорганизованных групп представляет трудность, т.е. групповая саморегуляция не является достаточно гибкой, что приводит к снижению эффективности совместной деятельности.

Таблица 1. – Протокол 1. Группы «Ювента»

Планирование. Критерии	Процесс сборки. Критерии	Результат
<i>Первая проба</i> Задают вопросы на уточнение действий, опрашивают товарищей, уточняют позиции членов группы, решают положение о позиции сборки элементов, опрашивают о готовности, докладывают о готовности экспериментатору	«Члены группы следуют намеченному ранее плану действий. Но не все проходит успешно. У одного из участников в руках рассыпаются блоки из элементов, им собранных. Ошибка исправляется быстро. Группа завершает задание»	Время ориентировки – 130 секунд, время сборки – 35 секунд
<i>Вторая проба</i> Задают вопросы, опрашивают товарищей, уточняют позиции членов группы, решают положение о позиции сборки элементов, <i>проявляется новый лидер</i> , опрашивают о готовности, докладывают о готовности экспериментатору	«Лидер раздает задания и изменяет план действий. Участники активно участвуют в части планирования ориентировки, уточняют. Все выполняют задачи, которые взяли на себя. Еще один участник берет на себя роль лидера, командует завершением выполнения. Группа суетливо и торопясь завершает задание»	Время ориентировки – 105 секунд, время сборки – 33 секунды
<i>Третья проба</i> Задают вопросы, опрашивают товарищей, <i>быстро устанавливают позиции членов группы</i> , решают положение о позиции сборки элементов, опрашивают о готовности, докладывают о готовности экспериментатору	Убрали лидера, помогающего завершить сборку. В процессе сборки реализуется план лидера. Все члены группы выполняют данные им задания прежде, сохраняя свои функции. Два члена группы берут на себя функции второго лидера, которого убрали из команды. Помогают оставшемуся лидеру завершить задание, подавая элементы»	Время ориентировки – 52 секунды, время сборки – 38 секунд»

Таблица 2. – Протокол 2 группы «Смена»

Планирование. Критерии	Процесс сборки	Результат
<i>Первая проба</i> <i>Очень быстро</i> задают вопросы, опрашивают товарищей, уточняют позиции членов группы, <i>мало уделяют внимания решению положения о позиции сборки элементов</i> , опрашивают о готовности, докладывают о готовности экспериментатору	«В работе выработан порядок – один собирает свои элементы, потом помогает другим»	Время ориентировки – 77 секунд, время сборки – 38 секунд
<i>Вторая проба</i> Задают вопросы, <i>мало уточняющие инструкцию выполнения задания</i> , опрашивают товарищей, <i>плохо уточняют позиции членов группы</i> , решают положение о позиции сборки элементов, докладывают о готовности экспериментатору	«Когда группа начинает собирать элементы, начинают нервничать, запутались в дальнейших действиях. Лидер кричит на участников для сохранения позиций. Сохраняется микрогруппа, они могут начать выполнять задания, им не знакомые»	Время ориентировки – 62 секунды, время сборки – 45 секунд

Даже то, что участники эксперимента, находясь на среднем уровне организованности, осознают, что действия недостаточно согласованы, они не стараются согласовать действия и усовершенствовать их для выработки более совершенного способа действий и улучшения результата.

Преобладание исполнительской части совместной деятельности над ориентировочной частью и в оптимальных, и в напряженных условиях присуще низкоорганизованным группам. В напряженных условиях совместной деятельности в сравнении с оптимальными условиями снижается удельный вес ориентировки в структуре совместной деятельности. План

предстоящей деятельности отсутствует или характеризуется низким качеством. Даже если план имеется, то в напряженных условиях уровень выраженности эмпирического референта «соответствие деятельности плану» снижается. Члены низкоорганизованных групп не стремятся к упорядочению и согласованию действий и функций. Таким образом, их согласование и в оптимальных, и в напряженных условиях совместной деятельности (и, следовательно, групповая саморегуляция) осуществляется стихийно [11].

Проиллюстрируем эти выводы фрагментом из протокола испытаний на «Арке» группы «ГКШ» в

особомотивированной деятельности в
напряженных условиях.

Таблица 3. – Протокол 3. Группа «ГКШ»

Планирование. Критерии	Процесс сборки	Результат
<i>Первая проба</i> Долго задают вопросы, не касающиеся выполнения задания, опрашивают товарищей, уточняют позиции членов группы, решают положение о позиции сборки элементов поверхностно, опрашивают о готовности, докладывают о готовности экспериментатору	Действия выполняют молча, сосредотачиваются только на своих движениях. Согласованности добиться не удается. Один из участников, ворча, собирает из элементов блок. Результат низкий. Говорят, что выполнять совместную деятельность они не любят	Время ориентировки – 135 секунд, время сборки – 43 секунды
<i>Вторая проба</i> Быстро задают вопросы, запрашивают информацию о готовности товарищей, уточняют позиции членов группы, решают положение о позиции сборки элементов, опрашивают о готовности, докладывают о готовности экспериментатору	Также работают в процессе сборки, молча сосредоточившись на своих заданиях. Появившийся лидер подгоняет членов группы. Задание выполнено быстро. Но яростно набрасываются на помощника экспериментатора, заявившего о спорности результата	Время ориентировки – 48 секунд, время сборки – 30 секунд»

Напряженная ситуация на лиц, не желающих работать согласованно, вызывает у них агрессию. Получено, что данная ситуация, способствовавшая исполнению совместной деятельности групп с низким уровнем ориентировки, имеет противоположный результат с высоким уровнем ориентировки. В оптимальных условиях наблюдается отсутствие плана совместной деятельности или он недостаточно проработанный.

Все действия осуществляются спонтанно в соответствии с целью направленной на результат.

Для групп низкого уровня организованности ориентировка совместно организованной деятельности не является необходимым инструментом. Совместная деятельность групп с низкой организацией не проявляется в соответствии с требованиями ситуации или возможностям группы.

Группы с разным уровнем организованности в экстремальных условиях имеют отличия по типу актуализации ориентировки.

Заключение. Изучение феномена саморегуляции совместной деятельности группового субъекта предпринято с целью соотнести способность группового субъекта к

саморегуляции и социально-психологической зрелостью группы в частности. Проведенный анализ результатов исследования, а именно как высокоорганизованная группа вырабатывает план совместной деятельности при выполнении задания на приборе «Арка». В результате выявлено, что на этапе ориентировки группа применительно к условиям изменения производит новое планирование совместной деятельности. Они тщательнее планируют. Уделяют время на мелочи. Это подтверждает связь с работой контура саморегуляции произвольной деятельности, то есть у участников не только идет планирование, но и закладывается программа исполнительских действий.

Таким образом, в качестве методологической основы изучение ориентировочной части в проведении совместной деятельности группы как социально-психологической основы ее саморегуляции выступает субъектный подход. Дополнение субъектного подхода предложенным нами динамическим подходом открывает возможности получения достоверных данных о саморегуляции различных сторон жизнедеятельности группы в различных социальных условиях.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Субъект – символ российской самосознания / К.А. Абульханова-Славская // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995. – С. 10–27.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М., 1999. – 327 с.
3. Калинин В.К. Волевая регуляция деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / В.К. Калинин. – Тбилиси, 1989. – 36 с.
4. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 316 с.
5. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб.: Сенсор, 2000. – 364 с.
6. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1988. – 259 с.
7. Павлов И.П. Избранные труды / И.П. Павлов. – М.: Медицина, 1999. – 447 с.
8. Сеченов И.М. Психология поведения: избр. психол. тр. / И.М. Сеченов. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 364 с.
9. Сарычев С.В. Надёжность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности (социально-психологические основы) / С.В. Сарычев. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 30 с.
10. Чернышев А.С. Социально-психологические основы организованности первичного коллектива (на материалах исследования молодежных групп и

коллективов): автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / А.С. Чернышев. – М., 1980. – 50 с.

11. Чернышев А.С., Сарычев С.В., Лунев Ю.А. Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности / А.С. Чернышев, С.В. Сарычев, Ю.А. Лунев. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2005. – 188 с.

12. Чернышев А.С., Сарычев С.В. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) / А.С. Чернышев, С.В. Сарычев, Ю.Л. Лобков, В.И. Скурятин. – Воронеж: Кварта, 2007. – 213 с.

13. Ярошевский М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М.: Мысль, 1985. – 585 с.

14. Khusainova S.V. Palekha K. Generation Z: ways, methods and forms of training (the question of increasing the motivation of students and the professional growth of

teachers). Proceedings 12th International Conference of Education, Research and Innovation November 11th-13th. – Seville, Spain. – 2019. – P. 3670-3675.

15. Blattman C., J.C. Jamison, and M. Sheridan (2017, April). Reducing crime and violence: Experimental evidence from cognitive behavioral therapy in Liberia. American Economic Review 107(4), 1165–1206.

16. Gottfredson, D. C., S. A. Gerstenblith, D. A. Soul'e, S. C. Womer, and S. Lu (2004). Do After-School Programs reduce delinquency? Prevention Science 5(4), 253–266.

17. Heller S.B., Shah A.K., Guryan J., Ludwig J., Mullainathan S., and Pollack H.A. (2017). Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago. The Quarterly Journal of Economics 132(1), 1–54.

References:

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. The subject is a symbol of Russian identity / K.A. Abulkhanova-Slavskaya // Personality consciousness in a crisis society. - M., 1995. - S. 10–27.

2. Halperin P.Ya. Introduction to psychology / P.Ya. Halperin. - M., 1999. - 327 p.

3. Kalin V.K. Volitional regulation of activity: author. dis. ... Dr. psychol. Sciences: 19.00.01 / V.K. Kalin. - Tbilisi, 1989. - 36 p.

4. Konopkin O.A. Psychological mechanisms of regulation of activity / O.A. Konopkin. - Moscow: Nauka, 1980. - 316 p.

5. Levin K. Field theory in social sciences / K. Levin. - SPb.: Sensor, 2000. - 364 p.

6. Makarenko A.S. About education / A.S. Makarenko. - M.: Politizdat, 1988. - 259 p.

7. Pavlov I.P. Selected works / I.P. Pavlov. - M.: Medicine, 1999. - 447 p.

8. Sechenov I.M. Psychology of behavior: fav. psychol. tr. / THEM. Sechenov. - M.: Inst. Pract. psychology; Voronezh: MODEK, 1997. - 364 p.

9. Sarychev S.V. The reliability of the group in stressful and extreme situations of joint activity (socio-psychological foundations) / S.V. Sarychev. - Kursk: Kursk. state un-t, 2007. - 30 p.

10. Chernyshev A.S. Socio-psychological foundations of the organization of the primary team (based on research materials of youth groups and teams): author. dis. ... Dr. psychol. Sciences: 19.00.05 / A.S. Chernyshev. - M., 1980. - 50 p.

11. Chernyshev A.S., Sarychev S.V., Lunev Yu.A. Apparatus methods of psychological diagnostics of a group in joint activity / A.S. Chernyshev, S.V. Sarychev, Yu.A. Lunev. - M.: Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2005. - 188 p.

12. Chernyshev A.S., Sarychev S.V. Socially gifted children: a path to leadership (experimental approach) / A.S. Chernyshev, S.V. Sarychev, Yu.L. Lobkov and V.I. Skuryatin. - Voronezh: Kvarata, 2007. - 213 p.

13. Yaroshevsky M.G. History of psychology / M.G. Yaroshevsky. - M.: Mysl, 1985. - 585 p.

14. Khusainova S.V. Palekha K. Generation Z: ways, methods and forms of training (the question of increasing the motivation of students and the professional growth of teachers). Proceedings 12th International Conference of Education, Research and Innovation November 11th-13th. - Seville, Spain. - 2019. - P. 3670-3675.

15. Blattman C., J.C. Jamison, and M. Sheridan (2017, April). Reducing crime and violence: Experimental evidence from cognitive behavioral therapy in Liberia. American Economic Review 107 (4), 1165-1206.

16. Gottfredson, D. C., S. A. Gerstenblith, D. A. Soul'e, S. C. Womer, and S. Lu (2004). Do After-School Programs reduce delinquency? Prevention Science 5 (4), 253-266.

17. Heller S.B., Shah A.K., Guryan J., Ludwig J., Mullainathan S., and Pollack H.A. (2017). Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago. The Quarterly Journal of Economics 132 (1), 1-54.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Сарычев Сергей Васильевич (г. Курск, Россия), доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии Курского государственного университета, e-mail: kurskpsychol@narod.ru

Хусаинова Светлана Владимировна (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, ученый секретарь Института педагогики, психологии и социальных проблем, e-mail: sv_husainova@mail.ru

Лебедчук Петр Васильевич (г. Курск, Россия), кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального обучения Курской государственной сельскохозяйственной академии имени И.И. Иванова, e-mail: lebedchuk@mail.ru

УДК 159.9

Исследование нервно-психической устойчивости в юношеском возрасте

Research of neuropsychiatric stability in youth

Спицына О.А., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
(ФГБОУ ВО ШГПУ), wadik-010472@yandex.ru

Шерешкова Е.А., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
(ФГБОУ ВО ШГПУ), elenashereshkova@mail.ru

Едиханова Ю.М., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
(ФГБОУ ВО ШГПУ), edikhanova79@mail.ru

Spitsyna O., Shadrinsky state pedagogical University, wadik-010472@yandex.ru

Shereshkova E., Shadrinsky state pedagogical University, elenashereshkova@mail.ru

Edikhanova J., Shadrinsky state pedagogical University, edikhanova79@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.036

Ключевые слова: юношеский возраст, уровни, нервно-психическая устойчивость, нервно-психическая неустойчивость, уровни.

Keywords: adolescence, levels, neuro-mental stability, neuro-mental instability, levels.

Аннотация. Статья посвящена изучению проблеме нейропсихологической устойчивости будущих педагогов и описанию результатов пилотного эксперимента в рамках исследовательской работы на тему «Личный потенциал будущих учителей: детерминанты и динамика». Как никогда, сегодня педагоги оказались в прямом и переносном смысле этого слова, на передовой. Нейропсихологическая устойчивость, либо, ее противоположное значение – нейропсихологическая неустойчивость, является одним из ведущих маркеров готовности к педагогической деятельности у сегодняшних студентов, показателем возможности адаптивных отклонений, функциональной недостаточности будущих педагогов. Авторами проведено теоретическое изыскание по заявленной проблеме и, на основе выделенных теоретических положений проведено исследование, при помощи диагностической методики «Прогноз» и диагностического комплекса «Модуль» на испытуемых юношеского возраста.

По результатам исследования, авторы приходят к выводу о необходимости массового исследования нервно-психической устойчивости у молодых людей, будущих педагогических работников и повествуют о выявленных особенностях НПУ в описываемом возрасте, на данной выборке.

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of neuropsychological stability of future teachers and the description of the results of a pilot experiment in the framework of a research work on the topic "Personal potential of future teachers: determinants and dynamics". More than ever, today teachers are in the direct and figurative sense of the word, on the front line. Neuropsychological stability, or its opposite meaning – neuropsychological instability, is one of the leading markers of readiness for pedagogical activity in today's students, an indicator of the possibility of adaptive deviations, functional insufficiency of future teachers. The authors conducted a theoretical study on the stated problem and, on the basis of the selected theoretical provisions, conducted a study using the diagnostic method "Prognosis" and the diagnostic complex "Module" on young subjects.

Based on the results of the study, the authors come to the conclusion that there is a need for a mass study of neuropsychiatric stability in young people, future teachers, and tell about the identified features of the NSU at the described age, in this sample.

Введение. Деятельность психолога часто связана с проблемами профессионального психологического отбора претендентов на обучение, по различным профессиональным направлениям, дальнейшая профессиональная и

психологическая подготовка сопровождается работой, ее также функциональное состояние и разминирование со специалистами в различных областях коррекции нейропсихологического здоровья. Эта та работа, в которой жизненно

важно выявить все сферы профессиональной деятельности людей, которые подвержены психоневрологическим расстройствам, нарушениям закона и правонарушениям, которые не адаптируются к условиям профессиональной подготовки и деятельности.

К проблеме нервно-психической устойчивости обращались: Исмаилова Н.И., Николаева Г.А., Медведева В.Е., Савченков А.В., Бахтина С.В., Исаева А.И., Выюнова Н.И., Долгова В.И., Гонина О.О. и др. [1;4-7;10;11;14].

В середине XX века в работах В.Д. Небылицына [12], мы можем встретить описание концепции нервно-психической устойчивости с характеристиками общих и частных свойств нервной системы, включая долговременную сопротивленность, сопротивленность экстремному перенапряжению, невосприимчивость к помехам, низкое самопроизвольное отклонение, адекватную реакцию на неожиданные раздражители, коммутируемость и устойчивость к окружающей среде. Ученый предположил, что устойчивость напрямую связана со стабильностью человека, и определил эту черту личности как готовность действовать неограниченно в течение определенного периода времени при определенных условиях [12].

Психическая устойчивость человека объединяет основные психические процессы такие как: эмоциональные, волевые и интеллектуальные. Психическая устойчивость (психическая стабильность), по-видимому, является одним из процессов психики человека, который позволяет ему противостоять длительным и интенсивным интеллектуальным, волевым и эмоциональным стрессам, не вызывая серьезных вредных последствий для его психосоматического здоровья [12].

Исходя из этого, можно сказать, что это явление создает гармонию между выживанием и адаптацией личности, создает позитивный внутренний образ мира. Следовательно, психически устойчивый человек в некоторой степени свободен от общества; и способен поддерживать баланс между силой своего влияния и чувствительностью к внешнему воздействию [12].

Исследование, проведенное Г.А. Матчиным, К.К. Вилковой [9], показывает, что девушки в государственном университете более устойчивы к стрессу, чем молодые мужчины. Вероятность возникновения нервно-психических расстройств имеют студенты факультета иностранных языков и исторического факультета, а также студенты факультета дошкольного и начального

образования и отделения БЖ и ФК. Это связано с тем, что основная масса студентов факультета дошкольного и начального образования проживала в сельских районах, они больше приспособлены к различным бытовым трудностям. Студенты отдела ВJ и FC имеют лучшее физическое развитие, что также способствует повышенной стрессоустойчивости. При этом было установлено, что каждый седьмой студент первого курса на изучаемых факультетах имеет неблагоприятный прогноз нейropsychической стабильности и высокую вероятность нервно-психических расстройств, даже при незначительной стрессовой ситуации (сдача зачетов, экзаменов, курсовых работ) [9].

Исследование Е.А. Прокуратовой показало, что у студентов медицинского колледжа нервно-психическая устойчивость связана с активным копингом и отрицательно – со стратегиями копинга, основанное на уходе от ситуации или ее отрицании. Поэтому студенты с высоким уровнем развития этого свойства используют более продуктивные стратегии в стрессовых ситуациях, рассчитывая на собственные способности и сознательно решая возникающие проблемы [14].

В исследовании В.В. Самарова, А.В. Гулина, К.И. Засядько [16] было отмечено снижение адаптивного психологического потенциала студентов-иностранцев, обучающихся в вузе по сравнению со своими российскими коллегами. Наблюдается увеличение признаков нервно-психической неустойчивости у иностранных студентов с признаками дезадаптации, выражающимися в снижении успешности обучения и снижении резистентности организма [16].

Е.М. Беспаленко также подчеркнула в своей работе, что у начинающих педагогическую деятельность молодых людей НПН опосредована функциональным расстройством психической и неврологической симптоматики, которые возникают одновременно с началом функциональной недостаточности. Возрастает возможность дезадаптированной формы проведения занятий, что часто встречается в повседневной жизни [3].

Нестабильное эмоциональное состояние определяет характерные особенности, которые включают в себя психическую неустойчивость и раздражение в то время как начинается торможение нервных процессов; эмоциональная активность, как правило, снижается; аффекты; астения, равнодушие; разочарование; низкий уровень толерантности; волнение, как следствие – снижение памяти; нарушение ночного сна и кошмары, беспокойство, и т.д. [3].

Психическая устойчивость человека определяется целостным явлением, которое опосредует его устойчивость к стрессорам экстремальных ситуаций. Таким образом, он прогнозирует при напряженной краткосрочной или долгосрочной ситуации продуктивное функционирование психики.

Психическая устойчивость, по мнению Савченкова А.В., является наиболее важным элементом эмоционально желаемой составляющей психологической готовности человека к работе [15]. Юношеский возраст – это возраст начала профессионального развития личности, поэтому индекс нервно-психической устойчивости является одним из важнейших показателей, позволяющих сделать правильный выбор профессии.

В этом аспекте под нервно-психической устойчивостью мы будем понимать перечень врожденных (биологически детерминированных) и приобретенных качеств личности, ресурсов мобилизации и других психофизиологических возможностей организма, которые обеспечивают оптимальное функционирование личности в неблагоприятных условиях профессиональной среды [15].

В дополнение к нервно-психической устойчивости часто используется еще одно понятие, которое имеет противоположное значение, но также характеризует способность человека приспосабливаться к работе в неблагоприятных условиях профессиональной среды – «нервно-психическая неустойчивость».

Эти два явления наиболее отчетливо проявляются в необычных или нестандартных для индивида условиях деятельности. В исследованиях В.В. Белова, А.В. Корзунин, В.В. Юсупова, Д.В. Костина, отмечены 4 группы нервно-психической устойчивости [2]:

1 – 2 группы с высоким уровнем и хорошей нервно-психической устойчивостью, минимальная склонность к нервно-психическим сбоям.

Группа 3 с удовлетворительным уровнем нервно-психической резистентности имеет тенденцию иметь вероятные нервно-психические сбои, особенно в экстремальных условиях. Группа 4 с неудовлетворительным уровнем нервно-психической устойчивости представлена высокой вероятностью нервно-психической неустойчивостью.

В то время как отклонения являются признаками девиаций, их гораздо легче идентифицировать и легче отслеживать и исправлять, чем «нормальные признаки». На практике рекомендуется построить

психодиагностическую работу с диагностикой возможных признаков нервно-психической неустойчивости, то есть поиск отрицательных критериев и затем только оценку уровня нервно-психической устойчивости. На основании приведенных выше теоретических данных следует подчеркнуть, что нервно-психическая неустойчивость является коллективным феноменом. Это показывает, что присутствие только привычных форм отклонений, дает компенсацию отклонений умственной деятельности, комплекс, как симптомы, так и динамика, не является клиническим психиатрическим диагнозом и определяет потенциальное развитие индивидуальных расстройств адаптации в ходе деятельности, требующей большого эмоционального вложения [2].

Согласно определению, которое дают В.В. Белов, А.В. Корзунин, В.В. Юсупов, Д.В. Костин: «нервно-психическая устойчивость – это функциональная способность системы психической адаптации к сохранению устойчивости и высокой эффективности психической деятельности, как в обычных условиях, так и в условиях воздействия экстремальных стрессовых факторов внешней среды» [2].

Материалы и методы исследования. Подавляющее большинство исследований на тему нервно-психической устойчивости написано и проведено на испытуемых военных организаций, недостаточно внимания уделено педагогам и будущим педагогам. В своем исследовании мы делаем акцент на исследование НПУ будущих педагогов, в рамках описания их личностного потенциала.

Цель статьи. Выделить клинико-психологические корреляты нервно-психической устойчивости у испытуемых юношеского возраста на ограниченной выборке.

Задачи исследования: описать выявленные личностные особенности и их соотношение у испытуемых с различными уровнями нервно-психической устойчивости. Выделить отличительные особенности пациентов с третьим и четвертым уровнем нервно-психической устойчивостью и у испытуемых с суицидальным риском.

Отбор респондентов осуществлялся путем простого случайного выбора, критерием которого была ревалентная характеристика для исследования: средний возраст испытуемых составлял 19 лет, разумная однородность социальных характеристик участников диагностической группы, но не единообразие

мнений и взглядов, приветствовалось.

Для проведения пилотного исследования НПУ нами осуществлялось при помощи методик: 1) «Прогноз» (ЛВМА им. С.М. Кирова), она предназначена для первоначального выделения лиц с признаками нервно-психической неустойчивости (НПУ), риска дезадаптации в стрессе; 2) патофизиологический психодиагностический опросник «МОДУЛЬ» (ВМедА им. С.М. Кирова) авторы: Корзунин В.А., Юсупов В.В., Кравченко Ю.В., Костин Д.В. Эта методика позволяет определять присутствие акцентуации и симптомов пограничных душевных расстройств, принимая во внимание риск возможных адаптивных нарушений и их природы в каждом случае. Диагностические «модули» метода позволяют нам идентифицировать psychopathological симптомы (единственный, специальный признак беспокойства в человеческой психологической сфере), определяют вектор возможных нарушений адаптации, а также предоставляют дополнительную информацию для последующего психологического осмотра, глубокого

патологического и психиатрического обследования.

Результаты исследования. Для профилактики и диагностики эмоционального состояния особое значение придается так называемой нервно-психической неустойчивости, которая одновременно отражает психический и соматический уровень здоровья индивида. НПУ показывает риск расстройства личности в стрессовых условиях, то есть когда система эмоциональной рефлексии работает в критических условиях, вызванных внешними и внутренними факторами. Испытуемые должны ответить «да» или «нет» в течение 30 минут на 84 вопроса. Анализ ответов позволяет уточнить особенности поведения и состояния психической деятельности в различных ситуациях. Результаты диагностического исследования по методу «Прогноз» приведены в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что у юношей выше НПУ, чем у девушек, но у девушек выше разброс ответов, большая их вариативность, однако все показатели находятся на низком и среднем уровне.

Таблица 1. – Средние значения показателей НПУ у испытуемых

	Юноши (n=102)	Девушки(n=107)	Общий
Ст. отклонение	4,77	3,66	4,22
Среднее (max=10)	2,32	1,967	2,216

Таблица 2. – Распределение испытуемых по показателям НПУ у девушек и юношей (методика «Прогноз»)

Уровень	Юноши (n=102)	Девушки(n=107)	Общий
Высокий уровень	0	0	0
Средний уровень	45,3	19,5	32,4
Низкий уровень	54,7	80,5	67,6

Из таблицы видно, что у испытуемых данной выборки, преобладает низкий уровень нервно-психической устойчивости в 67,6%: 54,7% у юношей и 80,5% у девушек, высока вероятность нервно-психических расстройств в 32,4% случаев: 45,3% у представителей мужского пола и 19,5% у женского, преобладает возможность нервно-психического расстройства особенно в экстремальных условиях, высокий уровень нервно-психической устойчивости не выявлен.

Проверка дала нам эмпирическое значение $t(4.5)$, при $p \leq 0.05$ находится в зоне значимости, следовательно, представленные различия являются значимыми.

Аналогично проводилось исследование при помощи методики «Модуль» и методики дополняли друг друга. Анализируя результаты по шкале искренности, методики «Модуль», можно

отметить, что все ответы были искренними, в ограниченном количестве испытуемых (8,4%) есть только несколько признаков социальной желательности; поэтому, анализ результатов имеет смысл и законность их существования. Средний уровень НПУ был диагностирован в 37,6% случаях, у субъектов, по-разному соотношенных с другими показателями, а именно:

– дезадаптация в сфере межличностных отношений, в 8,4% из них, незначительный суицидальный риск так – же в 8,4% случаях – т.е., респонденты думают о самоубийстве без каких-либо конкретных планов, в сочетании с педагогической запущенностью в анамнезе, риском дезадаптации, в основе которого лежит несоответствие между мировоззрением подростка, экологическими традициями, нормами, ослаблением и потерей социальных связей с

семьей и другими социальными институтами, отход, от ситуации личностного развития, стремление к социально приемлемому самоутверждению не поддерживается и не стимулируется;

– средний уровень НПУ в 16,7% случаях в сочетании с педагогической запущенностью, в сочетании с возможными преходящими расстройствами личности (для которых характерно несоответствие компонентов структуры личности, оно характерно лишь для юношей, преходящее расстройство личности – это частичное расстройство, которое, как правило, возникает на фоне сильных эмоций и глубокого стресса в результате потрясений);

Средний уровень НПУ сочетается в 4,2% случаях возможными непрогнозируемыми действиями испытуемых.

Испытуемые с 3-м уровнем НПУ, имеющие отдельные признаки НПН – диагностированы в 12,5% случаях, он сочетается со следующими показателями:

– небольшой риск суицида был диагностирован в 8,4% случаях (мысли о самоубийстве без конкретных планов) в сочетании с педагогической запущенностью и риском дезадаптации, что может говорить об инфантильности данных испытуемых, о мыслях, направленных на уничтожение своей личности, как о наказании значимых лиц, за неудовлетворяющее испытуемых поведение;

– в 8,4% случаях только в сочетании с педагогической запущенностью, что может свидетельствовать о недостаточной помощи родителей данных испытуемых в адаптации их к внешним условиям жизни.

У респондентов, отнесенных к 3-й группе НПУ с преобладанием показателей по данному модулю, характерологические особенности достигают уровня акцентуации:

Астено-невротическое акцентуация выявлена в 12,6% респондентов и у всех субъектов с данной акцентуацией имеется риск дезадаптации. Определяющие симптомы астено-невротического стресса, это раздражительность и склонность к ипохондрическим проявлениям. «Интеллектуальная усталость» у испытуемых ярко выражена. Субъекты более терпимы к умеренной физической активности, но чрезмерная физическая активность (например, профессиональный спорт) невозможна. Раздражительное беспокойство очень похоже на эмоциональную вспышку, которая подчеркивает нестабильность. Негативные всплески, вызванные незначительными проблемами, могут легко направляться на тех, кто иногда случайно попадает

под горячую руку, а затем легко заменяются раскаянием или даже слезами. Данные испытуемые тяжело переносят стрессовые, и прочие ситуации, испытывающие прочность нервной системы.

Склонность к ипохондрии является их типичной чертой. Эти субъекты внимательно прислушиваются к своим физическим ощущениям, склонны к ятрогенным заболеваниям, готовы принимать любое предлагаемое им лечение, много спать, быть обследованными и осмотренными, это и является наиболее распространенным источником ипохондрии, особенно у мальчиков, и этим объектом является сердце.

В ближайшее время, авторами планируется проведение индивидуального собеседования и углубленного психологического обследования с лицами, отнесенными к 3-й категории НПУ. В будущем эта категория должна находиться под динамическим наблюдением и, по возможности, не подвергаться сильным внешним воздействиям. Так же, для этих испытуемых запланировано проведение специально разработанных психокоррекционных и воспитательных мероприятий.

4 уровень, или НПН, диагностирован в 54,3% случаев, из них:

– 54,3% случаев пограничных расстройств (которые характеризуются дезадаптацией в основных сферах жизни: профессиональной, образовательной, в сфере отношений и хобби), основаны на том, что у человека недостаточно сформирована личностные компоненты: представления о себе, его мнение и круг его интересов и характеристик), 4,2% случаев: пограничные расстройства связаны с небольшим суицидальным риском в сочетании с педагогической запущенностью, у испытуемых существует риск дезадаптации; в 25,1% случаях, пограничные расстройства, только в сочетании с педагогической запущенностью, и в 25,1% без таковой;

– пограничные расстройства, связанные с преходящими расстройствами личности, непредсказуемыми действиями в 6 случаях;

– пограничные расстройства и девиантное поведение сочетаются в 8,4% случаях, связанных с аномальной структурой личности и непредсказуемыми действиями, также в 8,4% случаях;

– пограничные расстройства, астено-невротическая акцентуация – в 37,6% случаях это сочетается с риском дезадаптации, у этих субъектов также есть показатели 3-го уровня НПУ в модуле 2, эти расстройства дезадаптации более

неблагоприятны для субъекта, чем для социальной среды.

Примером может служить испытуемая С. В нормативной ситуации, испытуемая показывала относительную устойчивость, успешность в процессе учебы и выполнения рутинных дел, но возникшая ситуация напряжения, связанная с обучением С. по обмену в другом ВУЗе, вернувшись, показала полную разбалансировку всех систем организма и психики. Испытуемая, не сумев адаптироваться к новым условиям, демонстрировала саморазрушающее поведение, ипохондрию, безразличие к учебе и ее результатам.

Выводы. С юношами, имеющие низкие показатели НПУ запланировано проведение индивидуального собеседования и углубленного психологического обследования.

Испытуемые, имеющие показатели 4-й группы НПУ (НПН) по 1 Модулю с преобладанием показателей, получили рекомендации пройти обязательное дополнительное психиатрическое обследование. Симптомы, выявленные в ходе диагностического исследования, могут характеризовать одну из возможных патологию, которую может идентифицировать только психиатр. Эти испытуемые не являются пригодными к деятельности в сфере педагогики, находясь под влиянием стресса и ситуаций неизвестности они могут причинить вред себе и своим ученикам.

Симптомы, выявленные третьим модулем методики, характеризуют расстройства зрелой личности и расстройства поведения у взрослых (психопатии). Подобный диагноз ставится после 25 лет. До этого вывод «транзиторные расстройства личности» был введен в 1990-е годы В.В. Нечипоренко [13]. У нас, также были испытуемые, получившие подобное заключение, но, чтобы подтвердить это расстройство, необходима непрерывная работа, сбор данных анамнеза, дополнительные методы исследования, что было рекомендовано в перспективе.

Тенденция к девиантным формам поведения была выявлена в 16,7% случаях, склонность к совершению непредсказуемых действий у 29,3% субъектов. Такие люди нуждаются в дополнительном поведенческом контроле со стороны специалиста, их черты вряд ли можно исправить, они могут негативно влиять на микроклимат в команде, они склонны к антиобщественному поведению, уязвимы к зависимому поведению (алкоголь, наркотики, азартные игры). Эти юноши характеризуются такими личностными чертами, как инфантилизм, ригидность, месть, импульсивность. Этим

испытуемым также, не рекомендовано заниматься педагогической деятельностью.

В настоящее время критерии нервно-психической устойчивости рассматриваются с точки зрения клинической морфологии, основываясь на фундаменте, заложенном выдающимися исследователями прошлого века: австрийским врачом и математиком Дж. Кеттелом и британским психиатром и психологом Ф. Гальтоном [8]. Предложенный ими математико-статистический метод, основанный на нормальном распределении популяционных видов, позволяет «любому принадлежать к одной из категорий в координатах: «стандарт – пограничное состояние – патология»».

Итак, даже в этой форме «нервно-психическая неустойчивость все еще находится между нормой и психическими расстройствами, что полностью соответствует термину «пограничные расстройства». Следует иметь в виду, что высокая степень нервно-психической неустойчивости относится к нейropsychиатрическим маргинальным заболеваниям, которые сочетают болезненные состояния, еще не достигшие психопатологических уровней» [8].

«Психические расстройства являются переходными формами от здоровья к болезни и не могут рассматриваться как полностью психические заболевания, но они влияют на психическое состояние человека, возможность целенаправленной реакции и его статус в обществе» [8].

В то же время общая активность испытуемых остается нормальной, но способность к адаптации сильно ограничена, что часто отражается в качественно новых неадекватных ситуации ответных реакциях, которые необходимо учитывать при работе с людьми, имеющими такие показатели.

Проявление нервно-психической неустойчивости является наиболее распространенным в подростковом возрасте, что еще раз подтверждается нашим исследованием. Однако, есть предпосылки для расширения группы субъектов для уточнения изменений в статистике НПН в данном возрасте в последние годы. Нередко нервно-психическая неустойчивость является особенностью пациента с особым психическим состоянием, характеризующимся доминирующим или неявным обострением, которое возникает только в неблагоприятных условиях окружающей среды, в том числе под воздействием экстремальных факторов. Что необходимо учитывать в процессе обучения и факторах ему сопутствующих, предлагаем, в начале обучения проводить

диагностику НПУ, с целью уменьшения риска негативных последствий и вреда, как для самих

юношей, так и для социума их окружающего.

Литература:

1. Бахтина С.В. Эмоциональная устойчивость педагога в условиях современной школы [Электронный ресурс] / С.В. Бахтина, А.И. Исаева // VII Всероссийская научно-практическая конференция на основе интернет-форума «Психологическое знание в контексте современности: теория и практика», 26-28 февраля 2017 г. - Режим доступа: <http://mosi.ru/ru/conf/articles/psihologo-pedagogicheskie-factory-vliyayushchie-na-uspevamest-shkolnikov>

2. Белов В.В., Корзунин А.В. Методы оценки нервно-психической устойчивости военнослужащих [Электронный ресурс] / В.В. Белов, А.В. Корзунин, В.В. Юсупов, Д.В. Костин // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. - 2014. - № 3. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-otsenki-nervno-psihicheskoy-ustoychivosti-voennosluzhaschih>

3. Беспаленко Е.М. Особенности развития и течения невротических расстройств у педагогов с нервно-психической неустойчивостью [Электронный ресурс] / Е.М. Беспаленко // Молодой ученый. - 2015. - № 7. - С. 266-269. - Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/87/16920>

4. Вьюнова Н.И. Эмоциональная устойчивость будущих педагогов-психологов: критерии и показатели / Н.И. Вьюнова, В.Ю. Плотникова, С.И. Пуртова // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия «Педагогика, психология». - 2018. - № 1(32). - С. 38-42.

5. Гонина О.О. Эмоциональная устойчивость как один из факторов психического здоровья студентов ВУЗа. Теоретические и практические вопросы укрепления здоровья / О.О. Гонина // Материалы Всероссийской Научно-практической конференции. - Тверь, 2003. - С. 58-60.

6. Долгова В.И., Рассахацкая М.В. Исследование эмоциональной устойчивости педагогов инклюзивного образования [Электронный ресурс] / В.И. Долгова, М.В. Рассахацкая // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 44. - С. 95-102. - Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56981.htm>

7. Исмаилова Н.И. Нервно-психическая устойчивость педагогов в зависимости от стажа профессиональной деятельности / Н.И. Исмаилова, Г.А. Николаева // Pedagogical, psychological and sociological issues of professionalization personality: materials of the IV international scientific conference on February 10-11, 2018 - Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2018. - P. 37-39.

8. Кадневский В., Лемиш В., Ширшова Т. Фрэнсис Гальтон: учёный-энциклопедист, один из первых создателей теории педагогических измерений к 190-летию со дня рождения Ф. Гальтона (1822-1911 гг.) / [Электронный ресурс] / В. Кадневский, В. Лемиш, Т. Ширшова // Педагогические измерения. - 2012. - № 1. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/frensis-galton-uchyonny-entsiklopedist-odin-iz-pervyh-sozdateley>

teorii-pedagogicheskikh-izmereniy-k-190-letiyu-so-dnya-rozhdeniya-f

9. Матчин Г.А. Анализ нервно-психической устойчивости студентов первого курса факультетов иностранных языков и дошкольного и начального образования / Г.А. Матчин, К.К. Вилкова, А.В. Иванов // Актуальные исследования в области безопасности жизнедеятельности / Материалы международной конференции, приуроченные к всероссийскому дню изобретателя и рационализатора (26-27 июня 2015 г., г. Ярославль). - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. - 231 с. - С. 115-118.

10. Медведева В.Е. Тренинг формирования эмоциональной устойчивости студентов-психологов: учебно-методические материалы к организации и проведению спецкурса / В.Е. Медведева. - Орёл: Вектор, 2007. - 28 с.

11. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. - М.: МПСИ: Флинта, 2001. - 192 с.

12. Небылицын В.Д. К вопросу об общих и частных свойствах нервной системы / В.Д. Небылицын // Психофизиологические исследования индивидуальных различий. - М.: Наука, 1976. - С. 208-229.

13. Нечипоренко В.В. Некоторые особенности клиники и динамики психопатий у военнослужащих: сборник трудов / В.В. Нечипоренко, С.В. Литвинцев // Материалы Всерос. науч. конф. «Актуальные проблемы пограничной психиатрии». - СПб., 1998. - С. 171-175.

14. Прокуратова Е.А. Копинг-стратегии студентов медицинского вуза с разным уровнем нервно-психической устойчивости / Е.А. Прокуратова // Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и преодоление / Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (Омск, 4-5 октября 2018 г.). - Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2018. - С. 425-428.

15. Савченков А.В. Становление профессиональной идентичности будущего педагога в условиях экстремальной педагогики / А.В. Савченков, Н.В. Уварина // Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2018. - Т. 10. - № 1(39). - С. 61-69.

16. Самаров В.В., Гулин А.В., Засядько К.И. Нервно-психическая устойчивость учащихся Юго-Восточной Азии и Африки как основа их нервно-психической адаптации к процессу обучения [Электронный ресурс] / В.В. Самаров, А.В. Гулин, К.И. Засядько // Вестник российских университетов. Математика. - 2012. - № 5. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nervno-psihicheskaya-ustoychivost-uchaschihsya-yugo-vostochnoy-azii-i-afriki-kak-osnova-ih-nervno-psihicheskoy-adaptatsii-k-protsessu>

References:

1. Bakhtina S.V. Emotional stability of a teacher in a modern school [Electronic resource] / S.V. Bakhtin, A.I. Isaeva // VII All-Russian scientific and practical conference based on the Internet forum "Psychological knowledge in the context of modernity: theory and practice", February 26-28, 2017 - Access mode: <http://mosi.ru/ru/conf/articles/psihologo-pedagogicheskie-factory-vliyayushchie-na-uspevaemost-shkolnikov>
2. Belov V.V., Korzunin A.V. Methods for assessing the neuropsychic stability of military personnel [Electronic resource] / V.V. Belov, A.V. Korzunin, V.V. Yusupov, D.V. Kostin // Bulletin of Leningrad State University A.S. Pushkin. - 2014. - № 3. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-otsenki-nervno-psihicheskoy-ustoychivosti-voennosluzhaschih>
3. Bepalenko E.M. Features of the development and course of neurotic disorders in teachers with neuropsychic instability [Electronic resource] / E.M. Bepalenko // Young scientist. - 2015. - № 7. - S. 266-269. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/87/16920>
4. Vyunova N.I. Emotional stability of future educational psychologists: criteria and indicators / N.I. Vyunova, V.Yu. Plotnikova, S.I. Purtova // Vector of Science of the Togliatti State. un-that. Series "Pedagogy, Psychology". - 2018. - № 1(32). - S. 38-42.
5. Gonina O.O. Emotional stability as one of the factors of mental health of university students. Theoretical and practical issues of health promotion / O.O. Gonina // Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. - Tver, 2003. - S. 58-60.
6. Dolgova V.I., Rassakhatskaya M.V. Research of emotional stability of teachers of inclusive education [Electronic resource] / V.I. Dolgova, M.V. Rassakhatskaya // Scientific-methodical electronic journal "Concept". - 2016. - T. 44. - S. 95-102. - Access mode: <http://e-koncept.ru/2016/56981.htm>
7. Ismailova N.I. Nervous and mental stability of teachers depending on the experience of professional activity / N.I. Ismailova, G.A. Nikolaeva // Pedagogical, psychological and sociological issues of professionalization personality: materials of the IV international scientific conference on February 10-11, 2018 - Prague: Vědecko vydavatelské center "Sociosféra-CZ", 2018. - P. 37-39.
8. Kadnevsky V., Lemish V., Shirshova T. Francis Galton: scientist-encyclopædist, one of the first creators of the theory of pedagogical measurements for the 190th anniversary of the birth of F. Galton (1822-1911) / [Electronic resource] / V. Kadnevsky, V. Lemish, T. Shirshova // Pedagogical measurements. - 2012. - № 1. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/frensis-galton-uchyonny-entsiklopedist-odin-iz-pervyh-sozdateley-teorii-pedagogicheskikh-izmereniy-k-190-letiyu-so-dnya-rozhdeniyaf>
9. Matchin G.A. Analysis of the neuropsychic stability of first-year students of the faculties of foreign languages and preschool and primary education / G.A. Matchin, K.K. Vilkova, A.V. Ivanov // Actual research in the field of life safety / Materials of the international conference timed to the All-Russian Day of the Inventor and Rationalizer (June 26-27, 2015, Yaroslavl). - Yaroslavl: RIO YAGPU, 2015. - 231 p. - S. 115-118.
10. Medvedeva V.E. Training of the formation of emotional stability of students of psychologists: teaching materials for the organization and conduct of a special course / V.E. Medvedev. - Oryol: Vector, 2007. - 28 p.
11. Mitina L.M., Asmakovets E.S. Emotional flexibility of a teacher: psychological content, diagnostics, correction / L.M. Mitina, E.S. Asmakovets. - M.: MPSY: Flinta, 2001. -- 192 p.
12. Nebylitsyn V.D. On the question of general and particular properties of the nervous system / V.D. Nebylitsyn // Psychophysiological studies of individual differences. - M.: Nauka, 1976. -- S. 208-229.
13. Nechiporenko V.V. Some features of the clinic and the dynamics of psychopathies in military personnel: a collection of works / V.V. Nechiporenko, S.V. Litvintsev // Materials of the All-Russian. scientific. conf. "Actual problems of borderline psychiatry." - SPb., 1998. -- S. 171-175.
14. Prokuratova E.A. Coping strategies of medical students with different levels of neuropsychic stability / E.A. Prokuratova // Personality in difficult life situations: resources and overcoming / Materials of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 25th anniversary of the Faculty of Psychology of Omsk State University. F.M. Dostoevsky (Omsk, October 4-5, 2018). - Omsk: Publishing house of the Omsk state. University, 2018. - S. 425-428.
15. Savchenkov A.V. Formation of professional identity of a future teacher in conditions of extreme pedagogy / A.V. Savchenkov, N.V. Uvarina // Modern higher school: an innovative aspect. -2018. - T. 10. - № 1(39). - S. 61-69.
16. Samarov V.V., Gulin A.V., Zasyadko K.I. Nervous and mental stability of students of South-East Asia and Africa as the basis of their neuropsychic adaptation to the learning process [Electronic resource] / V.V. Samarov, A.V. Gulin, K.I. Zasyadko // Bulletin of Russian universities. Mathematics. - 2012. - № 5. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/nervno>

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Спицына Оксана Александровна (г. Шадринск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: wadik-010472@yandex.ru

Шерешкова Елена Андреевна (г. Шадринск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: elenashereshkova@mail.ru

Едиханова Юлия Мансуровна (г. Шадринск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: edikhanova79@mail.ru

УДК 159

Метод LDA в психологической оценке понимания текстов

LDA method in psychological assessment of text comprehension

Свердлов С.А., Уральский Федеральный Университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург), s.a.sverdlov@mail.ru

Sverdlov S.A., Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg), s.a.sverdlov@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.037

Ключевые слова: понимание текстов, репрезентации, психология мышления, психология чтения, латентное размещение Дирихле, когнитивные процессы, образование, когнитивно-репрезентативные структуры.

Keywords: understanding of texts, representations, psychology of thinking, psychology of reading, latent Dirichlet placement, cognitive processes, education, cognitive-representational structures.

Аннотация. Проблема понимания текстов и способов его оценки является одной из фундаментальных для современной психологии, педагогики, лингвистики. На настоящий момент имеется большое количество попыток выработки метода оценки понимания текстов, который бы отражал объективную картину интериоризации материала текста читателем, и вместе с тем подходил бы для стандартизации и применения на широком диапазоне текстов различного содержания и структуры, по возможности с минимальными затратами ресурсов оценщика и самого читателя. В настоящей статье раскрываются современные подходы к оценке понимания текстов, их преимущества и недостатки, и формулируется новый перспективный метод оценки понимания текстов, использующий в своём основании модель Латентного размещения Дирихле. Данный метод затем проходит исследование валидности через сравнение результатов его применения и наиболее часто используемых современных методов оценки понимания текстов, делается вывод о его применимости в реальных условиях и перспективах использования в спектре прикладных задач.

Abstract. The problem of understanding texts and methods of assessing it is one of the fundamental for modern psychology, pedagogy, linguistics. At the moment, there are a large number of attempts to develop a method for assessing the understanding of texts, which would reflect an objective picture of the internalization of the material of the text by the reader, and at the same time would be suitable for standardization and application on a wide range of texts of different content and structure, if possible with minimal expenditure of resources of the evaluator and the reader himself. This article reveals modern approaches to assessing text understanding, their advantages and disadvantages, and formulates a new promising method for assessing text understanding, based on the Dirichlet Latent Placement model. This method then goes through a validity study through a comparison of the results of its application and the most commonly used modern methods for assessing text understanding, a conclusion is made about its applicability in real conditions and the prospects for use in a range of applied problems.

Введение. Проблема оценки понимания текстов неотъемлема для психологии, педагогики, лингвистики, спектра когнитивных наук. Психологическое исследование понимания текстов раскрывает внутренние процессы, происходящие в рамках чтения текстов субъектами, и даёт возможность моделирования данных процессов для углубления представлений о вкладе личностных свойств, накопленного опыта и свойств когнитивных процессов на результат формирования репрезентативных структур при чтении текстов. Непосредственное практическое

приложение проблемы оценки понимания текстов является неотъемлемым для построения качественного образовательного процесса, особенно в контексте высшего образования. Разработка прикладных методов оценки понимания текстов также создаст предпосылки для формирования нового поколения программ индивидуального сопровождения при обучении, которые смогут достичь максимальных результатов благодаря отслеживанию общих тенденций и индивидуальных показателей понимания учебного материала.

Целью настоящей статьи является консолидация представлений об имеющихся методах оценки понимания текстов и их практических свойствах, а также выработка и апробация метода, сочетающего наибольшее количество преимуществ, способного к расширению и стандартизации на широком диапазоне текстов.

Наиболее часто используемым методом исследования понимания текстов является тестирование. Учитывая, что при оценке знаний тестирование широко используется в педагогике - неудивительно, что данный способ быстро начал использоваться и в оценке понимания конкретных текстов. Для отделения фонового знания от результатов прочтения текста в научных исследованиях используется предварительное тестирование и тестирование после прочтения, а экспериментальный план с тестированием только после прочтения используется лишь при оценке понимания текстов, наличие фоновых знаний в которых маловероятно. Вместе с тем, тестовые методики отличает их сфокусированность конкретных тематиках и текстах, что значительно урезает их возможности с точки зрения стандартизации и расширения. Использование тестовых методик требует большой предварительной подготовки и значительного объема работ по подсчету результатов, что особенно заметно в случаях неавтоматизированного тестирования. Произвести прямое сравнение результатов оценок понимания двух разных текстов таким методом в большинстве случаев представляется невозможным.

Другим подходом к оценке степени понимания текстов является метод пропозиционального анализа, предложенный В. Кинчем [1]. Данный метод опирается на выделение пропозиций текста и исследование структуры их взаимосвязей. Преимущество сравнения на семантическом уровне состоит в том, что сравнение не зависит от поверхностных характеристик, таких как замена слов при пересказе, или стилистические изменения в воспроизведенном тексте. Однако, автоматический поиск структуры пропозиций в тексте на настоящий момент невозможен, а ручное нахождение пропозициональной структуры текстов может занимать много времени и требовать больших усилий, что может ограничить размер исследуемых текстов. В большинстве исследований Кинча использовались тексты, содержащие менее 1000 слов [2;3]. Это накладывает серьёзные ограничения на исследуемые тексты. Другим значимым

обстоятельством является то, что обозначенные выше модели и их деривативы опираются непосредственно на структуру исследуемого текста, и поэтому оценивание может быть зависимым от специфики пропозициональной архитектуры текстов, что приводит к трудностям в соотнесении результатов оценивания понимания ряда текстов между собой и стандартизации данных методов для работы с широким спектром текстов.

В связи с данными факторами большей перспективой обладают модели, способные опираться на семантические структуры самого языка, а не конкретного текста, для построения модели репрезентаций текста и соотнесения артефактов испытуемых, формируемых после прочтения текста, с оригинальной семантической структурой. Поэтому далее мы рассмотрели вычислительные модели, которые содержат в себе преимущества рассмотренных выше моделей исследования понимания текстов, и опираются уже на семантику и структуру языка, используя большие данные для обработки текстов без необходимости их ручной подготовки.

Рассмотрим наиболее широко распространённый ввиду его результативности и гибкости [4] метод, основанный на формировании распределения слов текстов в пространстве их семантических связей. Латентный семантический анализ (LSA) — это статистическая модель использования слов, которая позволяет сравнивать семантическое сходство между частями текста. Это и является одним из наиболее значимых преимуществ методов латентного размещения — способность не зависеть как от конкретных словоформ, так и от структуры внешнего текста или одного из рассматриваемых фрагментов для их сравнения между собой. Таким образом, метод LSA автоматически захватывает более глубокую ассоциативную структуру, чем простые корреляции и кластеры. Практическое приложение LSA для оценки результата обучения на основе текстовых материалов уже применяется рядом исследователей [4-6]. Выполняя автоматический анализ текстов, которые были прочитаны испытуемыми, производное семантическое пространство можно использовать для сопоставления фрагментов текстов и артефактов активности испытуемых так же, как анализ пропозициональных структур, с меньшей зависимостью от и отсутствием необходимости в ручном поиске пропозициональных структур и соотнесения фактологических единиц, которые формируют сходные пропозиции в общей структуре текста, однако сильно дифференцируются семантически.

Для рассмотрения в качестве наиболее перспективного метода оценки понимания текстов был избран метод латентного размещения Дирихле, являющийся продолжением эволюции моделей латентного размещения. Этот метод отличается от LSA использованием в своем основании размещения Дирихле как математического основания для создания семантических представлений текстов и языка. Данный метод на настоящий момент рассматривается как наиболее подходящий для целей определения степени понимания текстов, так как он сочетает в себе все обозначенные преимущества вычислительных моделей оценки понимания текстов, имеет опору на структуру и семантическое распределение слов всего языка, а также более соответствует семантическому распределению слов в языке, чем LSA-модели и показывает более точные результаты при использовании в задачах обработки естественных текстов. Также этот метод даёт возможность при оценке понимания текстов рассмотреть ряд дополнительных параметров, которые способны детализировать особенности понимания текстов испытуемыми и расширить поле для построения выводов на основании собранных данных, формируя как холистическую оценку понимания текстов так и аналитические шкалы для раскрытия полной картины свойств понимания текстов субъектами

LDA (Latent Dirichlet Allocation) — это алгоритм мягкой кластеризации, который может создавать вероятностные поля соотношения параметров на основании разметки входящих данных [7]. Латентное распределение Дирихле на любом текстовом корпусе представляет собой генеративную вероятностную модель, состоящего из слов и/или фраз (терминов). На основании множества документов формируется модель, состоящая из пространств терминов, отражающих их семантические взаимосвязи в рамках обработанных для построения модели документов. В результате данная модель отражает тематико-семантическое пространство корпуса текстов, которые были ей обработаны, как в

разреze семантических связей самих слов и фраз, так и их тематического контекста. Причём, в отличие от других моделей семантического распределения, таких как LSI, модель LDA показывает вероятностные связи между элементами в семантическом поле, что значительно увеличивает точность расчётов в рамках задач обработки полисемантических пространств слов натурального языка. В результате использования глобального корпуса текстов русского языка, мы получили модель LDA общим объёмом более 600 миллионов слов, что по закону больших чисел формирует наиболее приближенную к семантике используемого языка структуру в виде векторного представления семантических связей между словами, основанного на построении латентного размещения Дирихле в пространстве тематической и дистантивной связи слов используемого корпуса.

Нами было проведено сравнение результатов данного метода оценки степени понимания текстов и методов классического тестирования, пропозиционального анализа и LSA для выявления валидности использования LDA в решении данной задачи. Производилось сравнение результатов выборки из 100 испытуемых при прочтении 3 текстов по показателям ответов на 10 стандартизованных вопросов, коэффициента понимания текстов методом пропозиционального анализа пересказа текста по формуле Воронина-Ицковича [7], применения на пересказ текста алгоритма LSA и косинусной семантической дистанции в модели LDA. Выборка была подобрана в соответствии с демографическим распределением современного высшего образования согласно статистике бюллетеня Образования в России [9].

При статистическом исследовании результатов оценок понимания текстов данными методами с помощью критерия Спирмена была получена следующая картина распределения (жирным выделены статистически значимые корреляции), см. рисунок 1:

Variable	Test 10 questions	Propositional VIC	LSA	LDA
Test 10 questions	1	0.17128	0.23485	0.35023
Propositional VIC	0.17128	1	0.27118	0.48640
LSA	0.23485	0.27118	1	0.68145
LDA	0.35023	0.48640	0.68145	1

Рисунок 1. – Корреляционная матрица группы начинающих получение высшего образования

Согласно наблюдаемой нами картине взаимосвязей результатов тестовых методик, оценка текста на основании косинусной семантической дистанции в модели Latent Dirichlet Allocation показала способность соответствовать оценкам методик, валидированных на задаче оценки понимания текстов. Также отмечается, что корреляционная картина оценки понимания текста с помощью LDA значимо коррелирует со всеми методиками, что дает основания полагать преемственность наилучших свойств каждой из методик оценки понимания текстов в исследованном нами алгоритме.

Выводы. Современные методы оценки понимания текстов представлены в основном тестовыми методиками, методом пропозиционального анализа и его деривативами, а также семейством методов латентно-

семантических методов моделирования структуры текстов, согласно результатам ведущих зарубежных [10-16] и отечественных исследователей методов оценки понимания текстов [4;8;17]. Рассмотренный в настоящей работе метод оценки понимания текстов на основании косинусной семантической дистанции в модели LDA показывает способность к оценке понимания текстов на основании сравнительного исследования, что подтверждается его основанностью на семантической структуре текста, отсутствию привязки к структуре конкретного текста и опоре на глобальный текстовый корпус, независимостью от факторов синонимии и обобщения/дробления высказываний при пересказе, что раскрывается теоретическом исследовании.

Литература:

1. Воронин В.М., Курицин С.В., Наседкина З.А. Автоматический анализ объяснений учащимися нарративного текста [Электронный ресурс] / В.М. Воронин, С.В. Курицин, З.А. Наседкина // Гуманизация образования. - 2016. - №2. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtomaticheskij-analiz-obyasneniy-uchaschimisy-a-narrativnogo-teksta>
2. Образование в России – 2017. Статистический бюллетень. – М.: Московский технологический университет, 2017. – 444 с.
3. Знаков В.В. Субъектно-аналитический подход в психологии понимания / В.В. Знаков // Психологические исследования. - 2015. - Т. 8. - № 42. - С. 12.
4. Знаков В.В. Три традиции психологических исследований – три типа понимания / В.В. Знаков // Вопросы психологии. - 2009. - № 4. - С. 14-23.
5. Шаповал С.А. Понимание текстов как результат решения учебных филологических задач: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Шаповал Светлана Анатольевна. - М., 2006.
6. List A., Alexander P.A. (2017). Analyzing and integrating models of multiple text comprehension. *Educ. Psychol.* 52, 143–147. doi: 10.1080/00461520.2017.1328309
7. List A., Alexander P.A. Cognitive affective engagement model of multiple source use. *Educ. Psychol.* 52, 182–199, 2017. doi: 10.1080/00461520.2017.1329014
8. Strømsø H.I. Multiple models of multiple-text comprehension: a commentary. *Educ. Psychol.* 52, p. 216–224, 2017. doi: 10.1080/00461520.2017.1320557
9. Hahnel C., Schoor C., Kröhne U., Goldhammer F., Mahlow N., Artelt C. The role of cognitive load for university students' comprehension of multiple documents. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie.* 33, 105–118, 2019. doi: 10.1024/1010-0652/a000238
10. Hahnel C., Kröhne U., Goldhammer F., Schoor C., Mahlow N., Artelt C. Validating process variables of sourcing in an assessment of multiple document comprehension. *Br.J. Educ. Psychol.* 89, 524–537, 2019. doi: 10.1111/bjep.12278
11. Florit E., Cain K., Mason L. Going beyond children's single-text comprehension: the role of fundamental and higher-level skills in 4th graders' multiple-document comprehension. *Br.J. Educ. Psychol.* 90, 449–472, 2019. doi: 10.1111/bjep.12288
12. Kintsch W., Praful M. "The Construction of Meaning" *Topics in Cognitive Science* 3 (2): 346–370, 2011.
13. Elleman A.M., Oslund E.L. Reading Comprehension Research: Implications for Practice and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences.* 2019;6(1):3-11. doi:10.1177/2372732218816339
14. Воронин В.М., Ицкович М.М. Понимание и ценности (норма и патология): монография. / В.М. Воронин, М.М. Ицкович. - Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2018. - 306 с.
15. Апресян Ю.Д., Богуславский И.М. Синтаксически и семантически аннотированный корпус русского языка: современное состояние и перспективы / Ю.Д. Апресян, И.М. Богуславский, Б.Л. Йомдин и др. // Национальный корпус русского языка: 2003—2005. - М.: Индрик, 2005. - С. 193-214.
16. Образование в цифрах: 2019: краткий статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, Н.В. Ковалева и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 96 с.
17. Blei D.M., Ng A.Y., Jordan M.I. 2003. Latent Dirichlet allocation. *Journal of machine Learning research* 3, Jan (2003), 993–1022.

References:

1. Voronin V.M., Kuritsin S.V., Nasedkina Z.A. Automatic analysis of explanations by students of a narrative text [Electronic resource] / V.M. Voronin, S.V. Kuritsin, Z.A. Nasedkina // Humanization of education. - 2016. - № 2. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtomaticheskij-analiz-obyasneniy-uchaschimisy-narrativnogo-teksta>
2. Education in Russia - 2017. Statistical Bulletin. - M.: Moscow Technological University, 2017. - 444 p.
3. Znakov V.V. Subject-analytical approach in the psychology of understanding / V.V. Znakov // Psychological research. - 2015. - Т. 8. - № 42. - P. 12.
4. Znakov V.V. Three traditions of psychological research - three types of understanding / V.V. Znakov // Questions of psychology. - 2009. - № 4. - S. 14-23.
5. Shapoval S.A. Understanding of texts as a result of solving educational philological problems: author. dis. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.07 / Shapoval Svetlana Anatolyevna. - M., 2006.
6. List A., Alexander P. A. (2017). Analyzing and integrating models of multiple text comprehension. Educ. Psychol. 52, 143-147. doi: 10.1080 / 00461520.2017.1328309
7. List A., Alexander P.A. Cognitive affective engagement model of multiple source use. Educ. Psychol. 52, 182-199, 2017. doi: 10.1080 / 00461520.2017.1329014
8. Strømsø H.I. Multiple models of multiple-text comprehension: a commentary. Educ. Psychol. 52, p. 216-224, 2017. doi: 10.1080 / 00461520.2017.1320557
9. Hahnel C., Schoor C., Kröhne U., Goldhammer F., Mahlow N., Artelt C. The role of cognitive load for university students' comprehension of multiple documents. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 33, 105-118, 2019. doi: 10.1024 / 1010-0652 / a000238
10. Hahnel C., Kröhne U., Goldhammer F., Schoor C., Mahlow N., Artelt C. Validating process variables of sourcing in an assessment of multiple document comprehension. Br.J. Educ. Psychol. 89, 524-537, 2019. doi: 10.1111 / bjep.12278
11. Florit E., Cain K., Mason L. Going beyond children's single-text comprehension: the role of fundamental and higher-level skills in 4th graders's multiple-document comprehension. Br.J. Educ. Psychol. 90, 449-472, 2019. doi: 10.1111 / bjep.12288
12. Kintsch W., Praful M. "The Construction of Meaning" Topics in Cognitive Science 3 (2): 346-370, 2011.
13. Elleman A.M., Oslund E.L. Reading Comprehension Research: Implications for Practice and Policy. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences. 2019; 6 (1): 3-11. doi: 10.1177 / 2372732218816339
14. Voronin V.M., Itskovich M.M. Understanding and values (norm and pathology): monograph. / V.M. Voronin, M.M. Itskovich. - Yekaterinburg: Publishing House "Azhur", 2018. - 306 p.
15. Apresyan Yu.D., Boguslavsky I.M. Syntactically and semantically annotated corpus of the Russian language: current state and prospects / Yu.D. Apresyan, I.M. Boguslavsky, B.L. Iomdin et al. // National corpus of the Russian language: 2003-2005. - M.: Indrik, 2005. - S. 193-214.
16. Education in figures: 2019: a short statistical collection / N.V. Bondarenko, L.M. Gokhberg, N.V. Kovalev and others; Nat. issled. University Higher School of Economics. - M.: NRU HSE, 2019. - 96 p.
17. Blei D.M., Ng A.Y., Jordan M.I. 2003. Latent Dirichlet allocation. Journal of machine Learning research 3, Jan (2003), 993-1022.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторе:

Свердлов Сергей Александрович (г. Екатеринбург, Россия), аспирант, Уральский Федеральный Университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, e-mail: s.a.sverdlov@mail.ru



СОЦИОЛОГИЯ

УДК 378 (045)

Причины конфликтогенности и условия ее снижения в сфере высшего образования

Causes of conflict potential and conditions for its decrease in the field of higher education

Замараева Е.И., Финансовый университет при Правительстве РФ, zamaraeva_e@mail.ru

Zamaraeva E., Financial University under the Government of the Russian Federation,
zamaraeva_e@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.038

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситета.

Ключевые слова: конфликт, конфликтогенность, высшее образование, педагогическая среда.

Keywords: conflict, conflict potential, higher education, pedagogical environment.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью снижения конфликтов в высшей школе. Проведенный анализ источников позволил выделить основные факторы конфликтогенности, к которым относятся: социально-политические потрясения российского общества конца прошлого века, слом всех устоявшихся систем социума, многочисленные реформы образования, выросшие нагрузки аудиторной и научно-исследовательской работы, эмоциональное выгорание преподавателей. Констатируется поляризация ценностно-смысловых ориентиров участников образовательного процесса, коммерциализация образования, увеличивающееся социальное расслоение, тенденция к нарастанию элитизации высшего образования. Ригидность профессионального поведения преподавателей в усложняющихся условиях технологической динамичности, слабая мотивация студентов к учебной деятельности, низкий уровень их общего развития, социальная инфантильность также выявлены в числе основных факторов конфликтогенности. Автором предложены следующие меры снижения конфликтогенности: необходимость повышения социального статуса преподавателя, снижение возложенных на него обязанностей, введение специальной должности педагога-психолога вуза или медиатора конфликтов, создание консультационного центра для первокурсников, обучение основам ортоботики, а также усиление воспитательной работы среди студентов. Показана необходимость внедрения мер по предупреждению роста конфликтогенности в вузах. Статья предназначена для работников высшего образования, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is caused by the need to reduce conflicts in higher education. The analysis of the sources made it possible to single out the main factors of conflict potential, which include: the socio-political upheavals of Russian society at the end of the last century, the breakdown of all established systems of society, numerous educational reforms, increased loads of classroom and research work, emotional burnout of teachers. The polarization of the value-semantic guidelines of the participants in the educational process, the commercialization of education, the increasing social stratification, the tendency towards an increase in the elitization of higher education are stated. The rigidity of the professional behavior of teachers in the increasingly complex conditions of technological dynamism, poor motivation of students for learning activities, low level of their general development, social infantilism are also named among the main factors of conflict potential. The conditions for reducing conflict potential were identified: the need to increase the social status of a teacher, reduce the responsibilities assigned to him, introduce a special position as a teacher-psychologist of a university or mediator of conflicts, create a consulting center for freshmen, teach the basics of orthobiotics, and strengthen educational work among students. The necessity of introducing measures to prevent the growth of conflict potential in universities is shown. The article is intended for higher education workers, researchers.

Введение. Геополитические и социально-экономические потрясения российского общества, вызванные перестройкой, развалом СССР, сломом всех устоявшихся систем социума, многочисленные реформы образования, порождающие снижение стабильности и появление тревожности, привели к росту конфликтов не только в стране в целом, но и в сфере образования, в том числе и высшего. Этим и объясняется актуальность исследования. Конфликтогенность в сфере высшего образования – это целый комплекс причин, вызванных эмоциональным, социальным, ментальным напряжением, который, если не принять меры по снижению, может привести к серьезным конфликтам в обществе. Если конфликт – это предельный случай обострения противоречий, то конфликтогенность – это совокупность напряженностей, которая при благоприятных условиях может перерасти в конфликт. Конфликт легче предупредить, поэтому процесс управления конфликтогенностью включает выявление факторов конфликтогенности, прогнозирование, профилактику, регулирование, то есть снижение возможных рисков. Совсем без конфликтов процесс образования вряд ли можно представить, значит, необходимо понимать его причину и приложить максимум усилий для минимизации его последствий.

Наиболее характерными для системы образования являются межличностные конфликты, возникающие по поводу достижения целей профессиональной деятельности и при нарушении взаимосвязей ролевого характера. В условиях неэффективного внешнего институционального регулирования конфликтов в системе высшего образования повышается роль внутренних механизмов, то есть саморегуляции.

Методологией исследования является системный анализ отечественной научной литературы последних десятилетий по проблематике конфликтогенности в сфере высшего образования, в том числе анализ диссертационных исследований по теме. Анализируя данные материалы, можно выделить следующие основные группы причин появления и роста конфликтогенности в сфере высшего образования.

Во-первых, события 90-х гг. XX века, распад Советского Союза и пересмотр основных ментальных, геополитических, экономических и социальных парадигм, бесконечные реформы системы образования являются, по мнению исследователей, коренной причиной появления в обществе тревожности, агрессии, конфликтогенности [1-3]. Модернизация и

трансформация всей системы образования, в том числе и высшего, инновационные стратегии, амбициозные проекты, стремление выйти в лидеры в области науки и образования неизбежно ведут к деконструкции устоявшейся системы, «оптимизации» и реструктуризации, что означает бесчисленные и порой бессмысленные нововведения, смену кадрового состава, ликвидацию множества кафедр, сокращение профессорско-преподавательского состава, а значит, нестабильность, неопределенность, раздражительность, растерянность, явную и скрытую агрессию, деструктивное поведение.

Во-вторых, исследователями отмечается, что университетская среда формирует высокую степень психологической нагрузки, обусловленную высокой ответственностью, значительными коммуникативными нагрузками, выросшим объемом аудиторной, научно-исследовательской и организаторской работы, что неизбежно ведет к психологической усталости, формирует основу для конфликтного и деструктивного поведения [1;4;5].

Исследования, посвященные высшей школе последних лет, говорят о признаках системного кризиса, в основе которого лежит поляризация ценностно-смысловых ориентиров участников образовательного процесса, причем как среди студентов, их родителей и преподавателей, так и среди преподавателей и администрацией вузов. Неопределенность целей и задач образовательного процесса, обострение противоречий между интересами и возможностями субъектов образовательного процесса, несогласованность личных целей и целей управляющей системы, а также рассогласованность ожиданий преподавателей, студентов и администрации вузов формирует конфликтогенную среду. Межличностные конфликты между преподавателем и студентом, между преподавателем и администрацией, определяемые рассогласованностью ценностно-смысловой структуры сознания, а также морально-нравственными и деятельностными характеристиками субъектов образовательного процесса все чаще определяют напряженность психологической атмосферы вузов [1-3;6;7].

Образование в последнее время коммерциализируется, позиционируется как услуга для получения некоего набора компетенций и выдачи соответствующего документа, поэтому оно служит для краткосрочных целей, что не способствует построению долгосрочных жизненных стратегий, отрывает результаты образования от его процесса. Образовательная инфляция, стремление получить

как можно больше дипломов и сертификатов, не задумываясь о качестве знаний, ведут к искажению самого процесса образования, к тому, что приобретаемые компетенции не имеют ничего общего с тем, что требуется в реальной профессии. Повышение требований к формальным показателям ведет к девальвации самих квалификаций, что порождает конфликты в среде высшей школы [2;3].

Увеличивающееся социальное расслоение, по мнению исследователей, формирует дифференцированный спрос на услуги образования. Формально декларируется равный доступ к высшему образованию, однако сам институт образования выступает как ограничитель социальной мобильности, так как общественные потоки распределяются прежде всего по горизонтали. Нарастание элитизации высшего образования, доступности качественного образования лишь привилегированным слоям населения ведут к тому, что оно превращается в механизм социальной селекции. Так как стратегии высшего образования приобретают коммерческий характер, неизбежно сужаются каналы социальной мобильности, что неизбежно ведет к повышению конфликтности в сфере высшей школы [1;2].

Одним из факторов конфликтности в среде высшего образования исследователи указывают слабую подготовленность студентов, особенно первых курсов, к системе высшего образования, отсутствие мотивации к учебе и научной деятельности, низкий уровень общего интеллектуального и культурного развития, их слабую адаптацию к образовательной среде высшей школы, социальную инфантильность. Амбициозность, высокий уровень притязаний, завышенная самооценка при невысоком качестве школьной подготовки являются факторами конфликтности [8].

Эмоциональное выгорание преподавателей, в том числе и высшей школы, также называется исследователями важнейшим фактором появления и нарастания конфликтности. Колоссальный уровень ответственности, повышенная интеллектуальная, эмоциональная и коммуникативная нагрузка, особенно возросшая в дистанционном формате; несоответствие между теми энергетическими затратами, которые падают на преподавателей и их моральным и материальным восполнением приводит к истощению физических, интеллектуальных и эмоциональных сил. Эмоциональное выгорание – это хроническая усталость, тревожность, неуверенность, агрессивность и раздражительность, опустошенность,

неудовлетворенность собой и окружающими, пассивное и циничное отношение к окружающему, деформация личных и профессиональных достижений. Преподаватель чувствует свое бессилие перед студентами и всей системой порой невыполнимых требований, однако не чувствует своей значимости, компетентности, не ощущает уважения к себе не только со стороны студентов, но и со стороны администрации, что приводит к снижению самооценки и повышению конфликтности [2;4;5].

Еще одной причиной повышения конфликтности в сфере высшего образования исследователи называют так называемую «капитализацию знаний» [9]. Капитализация предполагает получение за свой труд соответствующего материального вознаграждения: зарплата, гонораров, выплат, премий и т.д. Однако зарплата преподавателей вузов, особенно в регионах, не соответствует тем критериям, которые определены Правительством. Единой тарифной сетки, как в Советском Союзе, давно не существует, поэтому мы видим колоссальный разрыв между зарплатами преподавателей столичных вузов и провинциальных, при этом объем работы примерно одинаков. Кроме того, высокие стандарты качества образования, заложенные советской системой образования и которые современная российская система по инерции поддерживает, приходят в противоречие с теми требованиями, которые предъявляют «эффективные менеджеры» от образования, стремящиеся получить наибольшую экономическую выгоду.

Многочисленные реформы образования, в том числе и высшего, привели к изменению кадрового потенциала ППС, резкой поляризации его состава. Инерционность педагогического состава, его неготовность к кардинальным изменениям в сложных и динамичных условиях организационной и технологической трансформации научного и учебного процессов, безусловно, определяют повышение конфликтности в педагогической среде высшей школы [1-3].

Стремительная цифровизация последних лет также является причиной повышения конфликтности [10]. Глобальная цифровизация затрагивает не только возрастных преподавателей, которые сложно встраиваются в новый технологически организованный учебный процесс, но весь профессорско-преподавательский состав, так как эти процессы ведут к сокращению числа преподавателей и

потере рабочих мест. Перспектива потери работы, а значит, средств к существованию, не может не быть фактором повышения нервозности и конфликтности.

Кроме того, цифровизация порождает особого рода неравенство – цифровое, которое особенно ярко проявилось в период пандемии: не каждая семья в современной России может себе позволить иметь цифровое устройство для полноценной работы или учебы для каждого члена семьи, ведь смартфоны для этого не годятся. Кроме того, доступ к широкополосному интернету обеспечен далеко не в каждом регионе и не каждому студенту или преподавателю. И это также формирует почву для роста конфликтности.

Нацпроект «Образование» включает в себя федеральный проект «Цифровая образовательная среда», который предполагает широкую цифровизацию образования с выстраиванием индивидуальной траектории обучения каждого обучающегося. Однако все отчетливее проявляется тенденция того, что гаджеты – это удел малообеспеченных и малообразованных слоев населения. Цифровизация высшего образования, прежде всего, использование дистанционных технологий в обучении, может привести к еще большему расслоению общества по признаку доступности к классическому образованию в режиме офлайн, так как высокообеспеченные слои общества могут себе позволить и предпочитают обучение офлайн, традиционное и более качественное.

Л.А. Ясюкова и Белавина О.В. [12] называют еще одну важнейшую причину повышения конфликтности в сфере образования. Их исследования выявили, что современная российская система школьного образования не формирует у школьников, а значит, у будущих студентов так называемого понятийного мышления, которые предполагают умение мыслить и рассуждать, то есть выделять главное, существенное, выстраивать объективные причинно-следственные связи, обобщать, систематизировать. «Если понятийные структуры не сформировались, то человек не замечает ошибок, нелогичности теоретических построений, затрудняется с проверкой или обоснованием собственных выводов, принимает решения, которые не приводят к желаемому практическому результату» [12, с.82]. В результате не формируется так называемый социальный интеллект, то есть система адаптационных навыков и способностей, позволяющих человеку быть успешным в обществе, понимать мотивы действий другого человека и анализировать свои собственные, а также действовать адекватно в

различных ситуациях, брать на себя ответственность и нести ее, быть социально зрелым человеком. Если социальный интеллект не сформирован, это ведет к завышенным ожиданиям и к росту конфликтов.

Наконец, чисто медицинский фактор также является причиной роста конфликтности в сфере высшего образования. Пандемия коронавирусной инфекции, переход на дистанционное обучение, тотальная цифровизация всех сфер нашей жизни ведут к формированию асоциальной личности с пограничными расстройствами психики. Исследование «Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся во время эпидемии новой коронавирусной инфекции (COVID-19)», проведенное под руководством В.Р. Кучмы, члена-корреспондента РАМН, научного руководителя Института комплексных проблем гигиены, заведующего кафедрой гигиены детей и подростков Института общественного здоровья имени Ф.Ф. Эрисмана, показало, что у 83,8% исследуемых отмечены неблагоприятные психические реакции пограничного уровня [13]. Высокая тревожность, неуверенность в завтрашнем дне, нестабильность всех сфер жизни, агрессивность и раздражительность, депрессии ведут к тому, что растет число людей с пограничными состояниями психики и психическими расстройствами.

Результаты исследования. Каковы же условия снижения конфликтности в сфере высшего образования? Что необходимо предпринять для снижения конфликтности и предотвращения конфликтов в системе высшего образования?

Во-первых, для снижения конфликтности в высшей школе прежде всего необходимо повысить статус преподавателя, снять возложенные на него обязанности менеджера, снизить учебную и научно-педагогическую нагрузку, чтобы предотвратить возможность эмоционального выгорания, уменьшить интеллектуальную и психологическую нагрузку, создать благоприятный эмоциональный фон, при котором осуществляется коммуникационная, воспитательная и научно-исследовательская деятельность педагогов. Эти условия называются большинством специалистов в качестве основополагающих [1;2;10]. Создание комфортной психологической среды, по мнению исследователей, автоматически приведет к снижению конфликтности. Укрепление социальной защиты профессорско-преподавательского состава путем повышения заработной платы и предоставления социальных

льгот позволит значительно повысить качество работы преподавательских кадров и уменьшить условия для возникновения конфликтных ситуаций [1-3;10].

Во-вторых, необходимо создание внутри высшей школы специальных медиаторских служб, специальных комиссий по урегулированию конфликтов как в педагогической среде, так и между преподавателями и студентами, между преподавателями и административными службами. Создание независимых посреднических структур для работников образования позволит активизировать внешние социальные механизмы регулирования конфликтов в образовательной среде [7;10]. Помимо этого, предлагается ввести специальную должность педагога-психолога вуза для снижения общей конфликтности и купированию уже сформировавшихся конфликтов в рамках базовых направлений работы психологической службы, организовать службу психолого-педагогического сопровождения, направленного на развитие конструктивного поведения у преподавателей и студентов [11].

В-третьих, в целях снижения конфликтности в высшей школе важно усилить воспитательную работу среди студентов в целях формирования у них базовых ценностно-ориентированных установок, повышения общей культуры общения, а также для повышения учебной и профессионально ориентированной мотивации [5;6;8]. Воспитательная работа в студенческой среде способствует развитию не только горизонтальных, но и вертикальных связей, усиливает взаимопонимание между преподавателями и студентами, снимает поколенческие барьеры, что неизбежно снижает уровень конфликтности и не способствует формированию так называемого «эйджизма», столь распространенного в последнее десятилетие.

Кроме того, формирование ценностно-ориентированной корпоративной культуры каждого конкретного вуза, которая влияет на механизмы и факторы регулирования конфликтности, создает сплоченный коллектив, «команду» единомышленников, также способствует формированию конфликтной компетентности преподавателей и студентов. В рамках этих мероприятий возможно создание специального консультационного центра для первокурсников с целью их успешной адаптации к новым условиям учебной и социальной деятельности [7].

В качестве одного из способов снижения конфликтности возможно включение в

программу по повышению квалификации преподавателей ВУЗов курса «конфликтология» в целях формирования соответствующих компетенций, а также включение подобного курса в программы обучения самих студентов.

Макарова Г.К. предлагает создать принципиально новую инновационную модель организации процесса обучения, которая предполагает модернизацию таких элементов педагогической системы, как личность преподавателя в аспекте профессиональной позиции демократических взаимоотношений со студентами, то есть кардинальным образом демократизировать отношения преподавателя и студента, что предполагает их взаимодействие не по вертикали, а по горизонтали, взаимодействие их в учебном процессе как равноправных и равнозначимых субъектов учебного и научно-исследовательского процессов [14].

Предлагается также обучение профессорско-преподавательского состава основам ортобиотики – науки о сохранении и гармонизации здоровья, прежде всего в психической сфере для профилактики эмоционального выгорания и снижения конфликтности, причем это касается как преподавателей, так и студентов [4;5].

Заключение. Таким образом, автором выявлено, что перечисленный объем факторов конфликтности в высшей школе с большой долей вероятности может стать причиной реальных конфликтов не только в среде высшего образования, но и в обществе в целом. Автором доказано, что к условиям снижения конфликтности можно отнести необходимость повышения социального статуса преподавателя, снижение возложенных на него обязанностей, введение специальной должности педагога-психолога вуза или медиатора конфликтов, создание консультационного центра для первокурсников с целью адаптации их к новым условиям, введение курса «конфликтология» как для студентов, так и для преподавателей, обучение и преподавателей, и студентов основам ортобиотики – науки о сохранении и гармонизации психического здоровья, а также усиление воспитательной работы среди студентов с целью формирования у них базовых ценностно-ориентированных установок, корпоративной культуры и снятия поколенческих барьеров. Новизна исследования, таким образом, заключается в системном анализе факторов и условий снижения конфликтности в высшей школе. Анализ данных исследования должен способствовать формированию целостной и внятной политики пересмотра идеологических и социальных основ университетского образования.

Литература:

1. Агапов В.С., Белая О.П. Факторы конфликтности современной педагогической среды высшей школы [Электронный ресурс] / В.С. Агапов, О.П. Белая, М.П. Плугина, Л.Н. Кулешова // Акмеология. Теория, эмпирия, практика. - 2017. - № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-konfliktogennosti-sovremennoy-pedagogicheskoy-sredy-vysshey-shkoly/viewer>
2. Гржебина Л.М. Конфликтность образования как социокультурный фактор трансформации современного российского общества: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / Гржебина Людмила Михайловна. - М., 2006. - 192 с. – Режим доступа: <https://www.disserscat.com/content/konfliktogennost-obrazovaniya-kak-sotsiokulturnyi-faktor-transformatsii-sovremennogo-rossiis/read>
3. Грязнова Ю.Г. Конфликтность межпоколенного взаимодействия в культуре современного российского общества [Электронный ресурс] / Ю.Г. Грязнова. - Режим доступа: http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2011.3/1239/gryaznova2011_3.pdf
4. Бурлакова И.И. Эмоциональное выгорание педагога: проблемы и пути решения / И.И. Бурлакова // Конфликтология XXI века. Пути и средства укрепления мира / Материалы Третьего Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов (Санкт-Петербург, 15–16 ноября 2019 г.). - СПб.: Фонд развития конфликтологии, 2019. - С. 64-67.
5. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. - СПб., 2005.
6. Шатилов А.Б. Поколенческие разрывы как фактор роста конфликтности в современном российском обществе / А.Б. Шатилов // Власть. - 2019. - Т. 27. - № 4. - С. 26-32.
7. Иванова А.О. Конфликты в студенческой среде / А.О. Иванова // Конфликты в современной России: исследование и регулирование / Материалы Всерос. научн.-практ. конф. – М., 2017. – С. 61-63.

8. Ореховская Н.А. Об общей культуре первокурсника технического вуза / Н.А. Ореховская // Высшее образование в России. - 2014. - № 3. - С. 135-139.
9. Сенюшкина Т.А. Капитализация знаний как конфликтный фактор университетского образования / Т.А. Сенюшкина // Конфликтология XXI века. Пути и средства укрепления мира / Материалы Третьего Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов (Санкт-Петербург, 15–16 ноября 2019 г.). - СПб.: Фонд развития конфликтологии, 2019. - С. 340-342.
10. Сунами А.Н., Павлова Е.В. Цифровизация образования: риски и конфликты / А.Н. Сунами, Е.В. Павлова // Конфликтология XXI века / Материалы Третьего Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов (Санкт-Петербург, 15–16 ноября 2019 г.). - 2019. - С. 362-364.
11. Караваева А.В. Капитализация знаний в вузе как один из методов оценки стоимости человеческого капитала / А.В. Караваева // Стратегия развития экономики. - 2011. - № 30.
12. Ясюкова Л.А., Белавина О.В. Социальный интеллект детей и подростков / Л.А. Ясюкова, О.В. Белавина. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. - 181 с.
13. Кучма В.Р., Седова А.С. Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся во время эпидемии новой коронавирусной инфекции (COVID-19) / В.Р. Кучма, А.С. Седова, М.И. Степанова, И.К. Рапопорт, М.А. Поленова, С.Б. Соколова, И.Э. Александрова, В.В. Чубаровский // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. - 2020. - № 2. - С. 4-24.
14. Макарова Г.К. Организационное обеспечение процесса обучения как условие профилактики конфликтов в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Макарова Галина Константиновна. - Калининград. - 2004. - 146 с.

References:

1. Agapov V.S., Belaya O.P. Conflict factors of the modern pedagogical environment of higher education [Electronic resource] / V.S. Agapov, O. P. Belaya, M.P. Plugina, L.N. Kuleshova // Acmeology. Theory, empiricism, practice. - 2017. - № 2. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-konfliktogennosti-sovremennoy-pedagogicheskoy-sredy-vysshey-shkoly/viewer>
2. Grzhebina L.M. Conflict nature of education as a socio-cultural factor in the transformation of modern Russian society: dis. ... cand. sociol. sciences: 22.00.06 / Grzhebina Lyudmila Mikhailovna. - M., 2006. - 192 p. - Access mode: <https://www.disserscat.com/content/konfliktogennost-obrazovaniya-kak-sotsiokulturnyi-faktor-transformatsii-sovremennogo-rossiis/read>
3. Gryaznova Yu.G. Conflict nature of intergenerational interaction in the culture of modern Russian society

- [Electronic resource] / Yu.G. Gryaznova. - Access mode: http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2011.3/1239/gryaznova2011_3.pdf
4. Burlakova I.I. Emotional burnout of a teacher: problems and solutions / I.I. Burlakova // Conflictology of the XXI century. Ways and means of strengthening peace / Proceedings of the Third St. Petersburg International Congress of Conflict Resolutions (St. Petersburg, November 15-16, 2019). - SPb.: Fund for the Development of Conflictology, 2019. - Pp. 64-67.
 5. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. Burnout syndrome: diagnostics and prevention / N.E. Vodopyanova, E.S. Starchenkov. - SPb., 2005.
 6. Shatilov A.B. Generational breaks as a factor in the growth of conflict potential in modern Russian society / A.B. Shatilov // Power. - 2019. - Т. 27. - № 4. - С. 26-32.

7. Ivanova A.O. Conflicts in the student environment / A.O. Ivanova // Conflicts in modern Russia: research and regulation / Materials of the All-Russian. scientific-practical. conf. - M, 2017. - S. 61-63.

8. Orekhovskaya N.A. On the general culture of a first-year student of a technical university / N.A. Orekhovskaya // Higher education in Russia. - 2014. - № 3. - S. 135-139.

9. Senyushkina T.A. Knowledge capitalization as a conflict-generating factor in university education / T.A. Senyushkina // Conflictology of the XXI century. Ways and means of strengthening peace / Proceedings of the Third St. Petersburg International Congress of Conflict Resolutions (St. Petersburg, November 15-16, 2019). - SPb.: Fund for the Development of Conflictology, 2019. - S. 340-342.

10. Sunami A.N., Pavlova E.V. Digitalization of education: risks and conflicts / A.N. Sunami, E.V. Pavlova // Conflictology of the XXI century / Materials of the Third St. Petersburg International Congress of Conflictologists (St. Petersburg, November 15-16, 2019). - 2019. - S. 362-364.

11. Karavaeva A.V. Knowledge capitalization in the university as one of the methods for assessing the value of human capital / A.V. Karavaeva // Strategy of economic development. - 2011. - № 30.

12. Yasyukova L.A., Belavina O.V. Social intelligence of children and adolescents / L.A. Yasyukova, O. V. Belavin. - M.: Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2017. - 181 p.

13. Kuchma V.R., Sedova A.S. Features of the life and well-being of children and adolescents who study remotely during the epidemic of a new coronavirus infection (COVID-19) / V.R. Kuchma, A.S. Sedova, M.I. Stepanova, I.K. Rapoport, M.A. Polenova, S.B. Sokolova, I.E. Alexandrova, V.V. Chubarovsky // Questions of school and university medicine and health. - 2020. - № 2. - P. 4-24.

14. Makarova G.K. Organizational support of the learning process as a condition for the prevention of conflicts in higher education: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / Makarova Galina Konstantinovna. - Kaliningrad. - 2004. - 146 p.

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы

Сведения об авторе:

Замараева Елена Ивановна (г. Москва, Россия), кандидат философских наук, доцент, доцент Департамента гуманитарных наук Финансового университета при Правительстве РФ, e-mail: zamaraeva_e@mail.ru



УДК 316.42

Особенности связей с общественностью в областном центре в эпоху цифровизации

Features of public relations in the regional center in the era of digitalization

Трунов А.А., Белгородский университет кооперации, экономики и права, trunovv2013@yandex.ru

Манышев И.В., Белгородский университет кооперации, экономики и права, m.s.t.27@yandex.ru

Trunov A., Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, trunovv2013@yandex.ru

Manyshev I., Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, m.s.t.27@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.039

Ключевые слова: город, связи с общественностью, урбанизация, локализация анклавов глобальности, цифровизация.

Keywords: city, public relations, urbanization, localization of enclaves of globality, digitalization.

Аннотация. В статье представлен социологический анализ эффективности связей с общественностью в современном областном центре в условиях локализации анклавов глобальности и экспансии цифровых технологий. Используются идеи Г. Зиммеля, М. Вебера, Э. Бёрджесса, Р. Парка, Л. Вирта, Й. Тернборна и Д. Харви, заложивших научные основы урбанистики. Также привлекаются концепции производства социального пространства А. Лефевра и структурного изменения публичной сферы Ю. Хабермаса, компаративный анализ современных теорий города И.А. Вершининой, гипотеза о дополненной современности Д.В. Иванова, предложения по цифровизации общественного пространства сетевых городов С. Маккуайра и М. Сторпера, парадигма пиарологии И.П. Кужелевой-Саган. По мнению авторов данной работы, чтобы не оказаться на периферии трансформационных процессов и воспользоваться позитивными достижениями цифровизации, областные центры должны создавать разветвлённую инфраструктуру виртуальных сервисов и электронных платформ, позволяющую налаживать и поддерживать эффективные связи с общественностью.

Abstract. The article provides a sociological analysis of the effectiveness of public relations in the modern regional center in the context of localization of enclaves of globality and the expansion of digital technologies. The ideas of G. Simmel, M. Weber, E. Burgess, R. Park, L. Wirth, J. Turnbourne and D. Harvey, who laid the scientific foundations of urbanism, are used. The concepts of production of social space by A. Lefebvre and structural change of the public sphere by Yu. Habermas, comparative analysis of modern theories of the city by I.A. Vershinina, the hypothesis of augmented modernity by D.V. Ivanov, proposals for the digitalization of the public space of network cities by S. McQuire and M. Storper, the paradigm of PR studies by I.P. Kuzheleva-Sagan. According to the authors of this work, in order not to be on the periphery of transformational processes and to take advantage of the positive achievements of digitalization, regional centers should create an extensive infrastructure of virtual services and electronic platforms that allows them to establish and maintain effective public relations.

Введение. В России и во всём мире происходят глобальные трансформации, которые существенно меняют привычный облик городов. Параллельно с этим осуществляется качественное изменение многих социальных институтов, сформировавшихся ещё в эпоху модерна. Одним из них является институт связей с общественностью. Массовая доступность виртуальных сервисов, электронных платформ и сетей публичности (социальных медиа) оказывает

существенное влияние на функционирование связей с общественностью в современном городе. Особенно это касается российских областных центров, где полноценное развитие данного института создаёт предпосылки и новые точки доступа для более эффективного использования виртуальных сервисов и электронных платформ при решении конкретных проблем горожан и местных сообществ.

Целью данной статьи является социологический анализ института связей с общественностью в современном областном центре с учётом тенденций локализации анклавов глобальности и тотальной экспансии цифровых технологий. Локализацией анклавов глобальности мы называем процесс, в ходе которого крупные города превращаются в насыщенное пространство особой техно-социальной жизни с повышенной концентрацией сетевых и потоковых структур [6, с.46–48]. С этим теснейшим образом связаны процессы цифровизации общества, которые предполагают: 1) сверхсвязность (включение цифровых технологий в повседневную жизнь людей); 2) платформизацию (широкое применение виртуальных сервисов и электронных платформ при решении практических проблем); 3) датификацию (использование больших данных с целью предсказательного моделирования социальных процессов); 4) алгоритмизацию бизнеса, а также государственного и муниципального управления на основе проектирования и внедрения передовых технологий социальной инженерии, обеспечивающих более насыщенный характер интеракций между инициаторами взаимодействий и значимыми для их деятельности сегментами общественной среды [10, с. 132–136].

Методология исследования. Развитие социологии традиционно связано с изучением города как особого объекта научного познания, который Л. Вирт и его последователи рассматривали в качестве «относительно крупного, плотного и постоянного поселения социально гетерогенных индивидов» [4, с.100]. Г. Зиммель, М. Вебер, Э. Бёрджесс, Р. Парк, Л. Вирт уделяли большое внимание изучению процессов урбанизации и формированию социальных ландшафтов городского пространства [1;2;4;5;12]. Классики социологической мысли исходили из того, что в городе межличностное взаимодействие приобретает опосредованный и утилитарный характер, а первичные социальные контакты, основанные на личном знакомстве, родственных или соседских связях, заменяются вторичными, которые обеспечиваются специальными институтами.

Большое влияние на развитие современных институтов и интеракций оказала концепция структурного изменения публичной сферы, разработанная Ю. Хабермасом [14]. Этот крупный социальный теоретик предложил научную интерпретацию развития системы массовых коммуникаций, обусловленную логикой общественной рационализации и дифференциации, объективной необходимостью

эффективного разрешения социальных конфликтов, а также важностью включения общественного мнения в процессы разработки и реализации решений, имеющих общественную значимость.

Среди работ современных социологов отметим капитальную монографию Й. Терборна, посвящённую городам, глобализации и власти [13], а также монографию Д. Харви, в которой рассматривается состояние постмодерна в контексте динамики развития постиндустриального капитализма [15]. Пространственно-временное сжатие и интенсификацию социальных интеракций Д. Харви характеризует как предпосылки урбанизации в обществе модерна и сверхурбанизации в обществе постмодерна. Похожие идеи также высказывались А. Лефевром, который обосновал концепцию производства социального пространства в контексте налаживания и поддержания эффективных общественных связей [8, с.80–171].

Ю.П. Шабаев и его соавторы обозначили проблемы и перспективы современных урбанистических исследований в предметных границах социологии и социальной антропологии [16]. Большую аналитическую работу проделала И.А. Вершинина, которая осуществила критический анализ наиболее влиятельных теорий города [3]. Состояние городского пространства в эпоху цифровизации получило своё рассмотрение в исследовании С. Маккуайра, который на конкретных примерах показал, каким образом развитие новых информационных технологий, социальных институтов и интеракций оказывает влияние на общественное пространство современных сетевых городов [9]. Схожие сюжеты рассматривались в монографии М. Сторпера, который выявил эмпирическую зависимость между успешным функционированием социальных институтов и насыщенностью жизни в крупных городах и агломерациях [11].

Д.В. Иванов выдвинул гипотезу о дополненной современности, позволяющей корректно интерпретировать эффекты постглобализации и поствиртуализации в контексте новейших урбанистических исследований [6]. И.П. Кужелева-Саган внесла значительный вклад в разработку системы научных знаний о связях с общественностью с позиций универсально-эволюционного и коммуникативного подходов [7].

В условиях локализации анклавов глобальности и набирающей ход тотальной цифровизации именно города становятся

пространством концентрации новых социальных институтов и интеракций. При этом лидерами подобных инноваций являются мегаполисы и крупные агломерации, которые «становятся основными генераторами сетевых и потоковых структур, а для людей, всё больше стремящихся жить в мегаполисах, – точками доступа к сетям и потокам ресурсов» [6, с.46].

Появился специальный термин – «суперурбанизация», смысл которого можно прояснить с помощью анализа существующих темпов урбанизации. Так, в 100 г. до н.э. в городах проживало менее 1% от общей численности населения планеты. В 1800 г. их было уже около 5%. В 2010 г. количество горожан превысило 50%.

Однако суперурбанизация – это не только количественный, но и качественный рост. В начале XIX в. не было городов, численность населения которых превышала бы 1 миллион человек. А вот сто лет спустя таких городов было уже 11. Заметим, что «в настоящее время в мире насчитывается около 500 урбанизированных регионов с более чем одним миллионом жителей. В них живёт, по меньшей мере, треть всего населения мира и концентрируется, по некоторым оценкам, почти две трети мирового богатства» [3, с.38].

С мегаполисами и суперурбанизацией всё более или менее понятно. Но как же быть с менее крупными городами, например, с областными центрами, численность населения которых гораздо меньше, чем миллион человек? Как быть с городами провинции, в которых сети социально-экономических связей и перемещаемые потоки ресурсов не образуют таких плотных скоплений, как в мегаполисах? Можно ли сказать, что эти города автоматически «отсекаются» от благ цифровой цивилизации и превращаются в зоны социального и культурного регресса? Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо изучить ситуацию на местах, обратиться к конкретным эмпирическим данным, позволяющим понять направленность и характер происходящих социальных изменений там, где их принято ожидать меньше всего.

Объектом нашего исследования выступает г. Белгород, который, с одной стороны, по базовому

количественному критерию очень сильно не дотягивает до мегаполиса (численность горожан по состоянию на май 2021 г. немногим превышает 391 тыс. человек), а с другой – является весьма привлекательным с точки зрения удобства и насыщенности жизни областным центром, на территории которого достаточно широко используются современные подходы и технологии, которые существенно модифицируют привычные отношения между муниципальными органами управления и горожанами за счёт новых типов коммуникаций и гарантированного доступа к социально значимым ресурсам.

В качестве одного из объяснений подобного парадокса мы рассматриваем развитую инфраструктуру связей с общественностью, которая позволяет своевременно диагностировать и эффективно решать возникающие перед городским сообществом проблемы, используя как каналы традиционного воздействия на органы городской власти (например, личные обращения или жалобы горожан), так и новые виртуальные сервисы и электронные платформы.

В декабре 2020 г. был проведён массовый опрос жителей г. Белгорода, направленный на изучение эффективности связей с общественностью. В опросе приняли участие 500 горожан в возрасте от 18 до 70 лет. Квотирование осуществлялось по полу и возрасту. Ошибка выборки не превышала 5% с вероятностью 95%. Мы стремились изучить основные механизмы и ресурсы, которые используются в процессе реализации информационной политики органов муниципального управления, а также проанализировать специфику функционирования наиболее распространённых виртуальных сервисов и электронных платформ, которые применяются в областном центре для налаживания конструктивных связей с общественностью.

Результаты исследования. Новости о работе органов муниципального управления у горожан вызывают заметный интерес. Время от времени его проявляют 40,6% респондентов, постоянно – 18,2% и очень редко – 24,4%. Каждый шестой участник опроса индифферентен к информации о деятельности местной власти, см. рисунок 1.

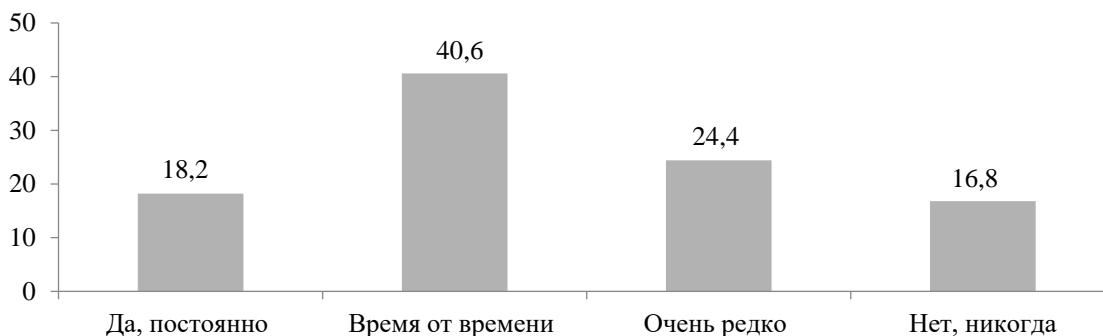


Рисунок 1. – Распределение ответов на вопрос: «Интересуетесь ли вы новостями о работе органов муниципального управления Вашего города и их должностных лиц?», в %

Женщины выглядят более осведомлёнными в проблемах г. Белгорода, чем мужчины (соотношение женщин и мужчин, которые постоянно интересуются новостями о деятельности местной власти, составляет 19,2% к 16,9%; время от времени – 42,7% к 37,9%; и очень редко – 22,4% к 26,9%). С точки зрения возраста

большая регулярность характерна для групп 30 – 39 лет и 60+. Реже других проявляет поисковую активность в отношении упомянутой информации молодёжь в возрасте от 18 до 29 лет и граждане 40 – 49 летнего возраста, см. таблица 1.

Таблица 1. – Распределение ответов на вопрос: «Интересуетесь ли Вы новостями о работе органов муниципального управления Вашего города и их должностных лиц?» по полу и возрасту

Интересуетесь ли Вы новостями о работе органов муниципального управления Вашего города и их должностных лиц?	Пол		Возраст					
	Мужской	Женский	18-29 лет	30-39 лет	40-49 лет	50-59 лет	60-69 лет	Старше 70 лет
а) Да, постоянно	16,9	19,2	14,6	19,3	18,1	14,9	21,9	21,4
б) Время от времени	37,9	42,7	41,7	45,6	31,3	39,2	42,9	39,3
в) Очень редко	26,9	22,4	29,2	16,7	36,1	23,0	21,9	17,9
г) Нет, никогда	18,3	15,7	14,6	18,4	14,5	23,0	13,3	21,4

Основными каналами информирования белгородцев являются телевидение и неофициальные электронные информационные ресурсы (социальные медиа лидеров общественного мнения). Их использует более 40% респондентов, см. таблица 2. Примечательно, что женская аудитория чаще обращается к телевизионным, а мужская – к интернет-ресурсам. Телевизор является доминирующим средством передачи информации для тех, чей возраст превышает 60 лет. Частота его использования в группе 60 – 69 лет и 70+ составляет 55,2% и 53,6%. 38,3% горожан получают информацию о работе административных структур, обращаясь к

официальным интернет-сайтам и страницам органов муниципального управления и их должностных лиц в сетях публичности.

Наименее востребованным информационным ресурсом является радио. Доля лиц, которые его используют для получения городских новостей, равна 16,5%. Хотя для жителей пенсионного и предпенсионного возраста его актуальность составляет 22%. Кроме того, новости о работе органов муниципального управления редко являются предметом обсуждения на работе (в целом по выборке 18,6%). Исключение составляет молодежная аудитория (18 – 29 лет), для которой данный показатель составляет 28,1%.

Таблица 2. – Распределение ответов на вопрос: «Из каких источников Вы получаете информацию о работе органов муниципального управления Вашего города и их должностных лиц? (укажите не более 3-х вариантов ответа)?»

Значения	Абс.	%
а) Телевидение	176	42,6
б) Радио	68	16,5

Продолжение таблицы 2

Значения	Абс.	%
в) Газеты и журналы	94	22,8
г) Официальные интернет-сайты и страницы органов муниципального управления и их должностных лиц в социальных сетях	158	38,3
д) Неофициальные электронные информационные ресурсы (Интернет-паблики, блоги, каналы)	185	44,8
е) Рассказы родственников и друзей	121	29,3
ж) Работа / учеба	77	18,6
з) Другое (укажите)	0	0,0

Среди наиболее значимых направлений организации связей с общественностью в областном центре респонденты выделили следующие:

- необходимость повышения информированности населения о деятельности органов муниципального управления города (55,0%);

- наличие постоянной коммуникации между органами муниципального управления и общественностью (50,8%);

- преодоление изоляционизма и закрытости местной власти от граждан (40,0%).

Достижение успешных результатов по каждому из заявленных направлений требует повсеместного использования как традиционных,

так и новых форм связей с общественностью, см. рисунок 2:

- личный прием граждан (48,8%);
- освещение деятельности органов власти и управления в СМИ (39,2%);
- Интернет-порталы с элементами «eGovernment» и другие интерактивные сервисы двусторонней коммуникации с населением (32,6%);
- блоги и профили официальных лиц в социальных медиа (24,2%);
- публичные слушания (23,6%);
- круглосуточные автоматические «горячие линии» (22,0%);
- общественные приемные (21,6%).



Рисунок 2. – Наиболее эффективные формы организации взаимодействия с общественностью (множественный выбор), в %

Заключение. В условиях локализации анклавов глобальности и экспансии цифровых технологий в г. Белгород происходит качественная трансформация института связей с общественностью. К привычным формам взаимодействия (подача жалоб, личные встречи, привлечение внимания журналистов) добавляются новые, основанные на массовом доступе горожан к виртуальным сервисам и платформам. Темы, волнующие горожан, становятся предметом научного анализа, который осуществляется с использованием специального программного обеспечения и путём привлечения представителей экспертного сообщества.

Например, электронная система «Инцидент менеджмент» позволяет не только своевременно выявить наиболее острые проблемы жителей города, но и принять меры по их практическому устранению, опираясь на конструктивный потенциал и созидательную силу общественного мнения. Специальный сервис анализирует содержание контента в сетях публичности, выявляет его смысловую направленность, осуществляет переадресацию резонансных материалов к тем должностным лицам, которые занимаются решением конкретных проблем.

Ещё одним интересным проектом является онлайн-платформа «Народная экспертиза»,

которая позволяет не только своевременно сообщать городским властям об актуальных вопросах, которые вызывают общественное беспокойство, но и получать на них ответы с указанием ответственных лиц и конкретных сроков исполнения. При этом необходимо подчеркнуть, что контроль за процессом устранения проблем находится в руках самих горожан. Если чиновники подошли к их решению недобросовестно или формально, то белгородцы могут направить запросы на их вторичное рассмотрение. Это позволяет значительно улучшить состояние дорог, функционирование коммунальных служб, создать точки доступа для более успешных и конструктивных взаимодействий.

В целом же, отталкиваясь от белгородского опыта, можно сделать вывод о том, что в условиях цифровизации областные центры должны создавать разветвлённую инфраструктуру виртуальных сервисов и электронных платформ, позволяющую налаживать и поддерживать эффективные связи с общественностью. В противном случае они окажутся на периферии глобальных процессов и не смогут воспользоваться позитивными достижениями цифровизации общественной жизни.

Литература:

1. Бёрджесс Э.У. Рост города: Введение в исследовательский проект: Сборник переводов / Э.У. Бёрджес // Чикагская школа; пер. с англ. – М.: ИНИОН РАН, 2015. – С. 20–34.
2. Вебер М. Город / М. Вебер // Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии: в 4-х т.; перевод с нем. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – Т. IV. Господство. – С. 281–403.
3. Вершинина И.А. Современные теории города: социологический анализ / И.А. Вершинина. – М.: Канон+ РОИР «Реабилитация», 2019. – 240 с.
4. Вирт Л. Урбанизм как образ жизни: Сборник переводов / Л. Вирт // Избранные работы по социологии; пер. с англ. – М.: ИНИОН РАН, 2005. – С. 93–118.
5. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь / Г. Зиммель // Логос; пер. с нем. – 2002. – № 3–4. – С. 1–12.
6. Иванов Д.В. Дополненная современность: эффекты постглобализации и поствиртуализации / Д.В. Иванов // Социологические исследования. – 2020. – № 5. – С. 44–55.
7. Кужелева-Саган И.П. Научное знание о связях с общественностью (PR): Философский анализ / И.П. Кужелева-Саган. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 464 с.
8. Лефевр А. Производство пространства / А. Лефевр; пер. с фр. – М.: Strelka Press, 2015. – 432 с.
9. Маккуайр С. Геомедиа: сетевые города и будущее общественного пространства / С. Маккуайр; пер. с англ. – М.: Strelka Press, 2018. – 268 с.
10. Смирнов А.В. Цифровое общество: теоретическая модель и российская действительность / А.В. Смирнов // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2021. – № 1. – С. 129–153.
11. Сторпер М. Ключи от города: Как устроено развитие? / М. Сторпер; пер. с англ. – М.: Strelka Press, 2018. – 368 с.
12. Парк Р.Э. Город: Предложения по исследованию человеческого поведения в городской среде: Сборник переводов / Р.Э. Парк // Избранные очерки. – М.: ИНИОН РАН, 2011. – С. 19–56.
13. Тернборн Й. Города власти. Город, нация, народ, глобальность / Й. Тернборн; пер. с англ. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
14. Хабермас Ю. Структурное изменение публичной сферы: исследование относительно категории буржуазного общества / Ю. Хабермас; пер. с нем. – М.: Весь Мир, 2016. – 342 с.
15. Харви Д. Состояние постмодерна: Исследование истоков культурных изменений / Д. Харви; пер. с англ. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. – 576 с.
16. Шабаетов Ю.П., Садохин А.П. Антропологическое понимание города и методология

урбанистического изучения / Ю.П. Шабает, А.П. Садохин, О.В. Лабунова, Н.Н. Сазонова // Мониторинг

общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2018. – № 3. – С. 248–267.

References:

1. Burgess E.W. City growth: An introduction to a research project: Collection of translations / E.U. Burgess // Chicago School; per. from English - M.: INION RAN, 2015. - S. 20–34.

2. Weber M. City / M. Weber // Economy and Society: Essays on Understanding Sociology: in 4 volumes; translation from it. - M.: Ed. House of the Higher School of Economics, 2019. - Vol. IV. Domination. - S. 281–403.

3. Verzhinina I.A. Modern theories of the city: sociological analysis / I.A. Verzhinin. - M.: Canon + ROIR "Rehabilitation", 2019. - 240 p.

4. Wirth L. Urbanism as a way of life: Collection of translations / L. Wirth // Selected works on sociology; per. from English - M.: INION RAN, 2005. - Pp. 93–118.

5. Simmel G. Big cities and spiritual life / G. Simmel // Logos; per. with him. - 2002. - № 3-4. - S. 1–12.

6. Ivanov D.V. Augmented modernity: the effects of post-globalization and post-virtualization / D.V. Ivanov // Sociological research. - 2020. - № 5. - P. 44–55.

7. Kuzheleva-Sagan I.P. Scientific knowledge about public relations (PR): Philosophical analysis / I.P. Kuzheleva-Sagan. - M.: Book house "LIBROKOM", 2011. - 464 p.

8. Lefebvre A. Production of space / A. Lefebvre; per. with fr. - M.: Strelka Press, 2015. - 432 p.

9. McQuire S. Geomedia: Network Cities and the Future of Public Space / S. McQuire; per. from English - M.: Strelka Press, 2018. - 268 p.

10. Smirnov A.V. Digital society: theoretical model and Russian reality / A.V. Smirnov // Monitoring public opinion: Economic and social changes. - 2021. - № 1. - P. 129–153.

11. Storper M. Keys to the City: How Development Works? / M. Storper; per. from English - M.: Strelka Press, 2018. - 368 p.

12. Park R.E. City: Proposals for the study of human behavior in the urban environment: Collection of translations / R.E. Park // Selected Essays. - M.: INION RAN, 2011. - S. 19–56.

13. Turnborn J. Cities of Power. City, nation, people, globality / J. Turnborn; per. from English - M.: Ed. House of the Higher School of Economics, 2020. - 472 p.

14. Habermas Y. Structural change in the public sphere: research on the category of bourgeois society / Y. Habermas; per. with him. - M.: Ves Mir, 2016. - 342 p.

15. Harvey D. The state of postmodernity: A study of the origins of cultural change / D. Harvey; per. from English - M.: Ed. House of the Higher School of Economics, 2021. - 576 p.

16. Shabaev Yu.P., Sadokhin A.P. Anthropological understanding of the city and the methodology of urban studies / Yu.P. Shabaev, A.P. Sadokhin, O.V. Labunova, N.N. Sazonova // Monitoring public opinion: Economic and social changes. - 2018. - № 3. - P. 248–267.

22.00.04 - Социальная структура, социальные институты и процессы

Сведения об авторах:

Трунов Анатолий Анатольевич (г. Белгород, Россия), кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных, социальных и правовых дисциплин Белгородского университета кооперации, экономики и права, доцент кафедры социологии и организации работы с молодёжью Белгородского государственного национального исследовательского университета, e-mail: trunovv2013@yandex.ru

Маньшев Илья Владимирович (г. Белгород, Россия), аспирант кафедры гуманитарных, социальных и правовых дисциплин Белгородского университета кооперации, экономики и права, e-mail: m.s.t.27@yandex.ru



ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ, УЧЕНОГО, ДРУГА



**Мухаметзянова
Лариса Юрьевна**

(19.01.1951-22.06.2021)

Ушла из жизни прекрасный человек, ученый, педагог, истинный гуманный, философ, исследователь проблем преподавания гуманитарных дисциплин в профессиональной школе. Ее заслуги отмечены государственными наградами: нагрудным знаком Министерства образования Республики Татарстан «За заслуги в образовании», Государственной премией Правительства Российской Федерации в области образования, Почетной грамотой Министерства образования Российской Федерации.

Вся профессиональная деятельность Ларисы Юрьевны (более 40 лет) прошла в нашем Институте. Страницы ее биографии – это отражение становления и развития нынешнего Института педагогики, психологии и социальных проблем. С 1977 года и до последнего дня, она – младший научный сотрудник в лаборатории Нравственного и эстетического воспитания НИИ профтехпедагогики АПН СССР, старший научный сотрудник лаборатории Гуманитарной подготовки Института среднего специального образования Российской академии образования, старший научный сотрудник лаборатории Когнитивной педагогики и цифровизации образования и научный редактор Казанского педагогического журнала.

За время научно-образовательной деятельности ею были опубликованы более 150 работ по актуальным вопросам философии образования, педагогического человековедения, гуманитарной подготовки студентов профессиональной школы. Л.Ю. Мухаметзянова активно и целенаправленно работала по внедрению результатов научных исследований в педагогическую практику Республики Татарстан. Разработанные в соавторстве учебники: «Русская литература»

(2000г.), «Современная зарубежная литература» (2001г.), «Педагогическая риторика» (2003г.), «Татарская литература» (2010г.) в практике работы педагогов-словесников РТ получили высокую оценку. Л.Ю. Мухаметзянова была уникальным примером делового сотрудничества с педагогами-практиками, работающими в экспериментальных учебных заведениях Института.

Лариса Юрьевна была ярким представителем гуманитарной элиты России, образцом интеллигентного, думающего Человека, вызывающего у коллег и учеников чувство восхищения и искренней признательности. Высочайший уровень культуры, необычайная тонкость понимания, доброта и всегда открытое к состраданию сердце делали ее душой нашего коллектива.

Лариса Юрьевна обладала поэтическим даром, удивительно чувствуя слово. Ее присказка: «С точки зрения русского языка» - всегда первый шаг к прочтению и пониманию научных текстов у всей нашей редакции.

Коллеги, ученики и друзья Ларисы Юрьевны Мухаметзяновой всегда будут помнить её как прекрасную женщину, потрясающего человека, уникального исследователя и истинного учителя.

И напутствие всем читателям в замечательных акростихах Ларисы Юрьевны:

Рождаемся каждый год,
Отринув ворох забот, и в
Жаркий судебный зной,
Даруй нам, господь, покой,
Естественного тепла,
Немного добра-серебра.
И роскоши главной земной:
Единственной быть. – С собой.

Информация

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ

НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of JSC “Agency “Rospechat”. The index is 16885.

Научное издание

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2021, №3 (146)

Официальный сайт: [http:// kp-journal.ru](http://kp-journal.ru)

E-mail: kpj07@mail.ru

Дата выхода в свет **30.06. 2021.** Форм.бум.60*84*1*8
Бумага офсетная. Печать ризографическая.

Отмечатано с готового оригинал макета
В типографии «Вестфалика» (ИП Колесов В.Н.)
420111, г. Казань, ул. Московская, 22. Тел. 292-98-92
E-mail: westfalika@inbox.ru
