

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2020, №6

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2020, № 6 (143)

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

Founders:

Institute of pedagogy, psychology and social problems

EDITORIAL:

Head editor:

E. Levina, doctor of pedagogic sciences

Deputy editor:

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

S. Khusainova, candidate of psychological sciences

Editor – corrector:

L. Mukhametzyanova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

Editor and translator:

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

A. Kats, candidate of pedagogic sciences

BOARD:

A. Verbitskiy, Academy of the Russian Academy of Education, doctor of pedagogic sciences, professor (Russia)

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

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

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences (Russia)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A. Shaidullina, doctor of pedagogic sciences (Russia)

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

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

A. Tadić, PhD in Pedagogy (Serbiya)

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

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

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

Address of edition: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 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, 2020

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2020, № 6 (143)

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

Учредитель:

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Левина Е.Ю., доктор педагогических наук

Зам. главного редактора:

Камалеева А.Р., доктор педагогических наук, доцент

Хусаинова С.В., кандидат психологических наук

Редактор, корректор:

Мухаметзянова Л.Ю., кандидат педагогических наук, доцент

Редактор, переводчик:

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кац А.С., кандидат педагогических наук

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Вербицкий Андрей Александрович, академик РАО, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Философия образования: современный взгляд

Смирнов И.П. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ТАНДЕМА КРУПСКОЙ – ЛУНАЧАРСКОГО.....	7
--	---

Методология педагогики

Шейнбаум В.С. ИНЖЕНЕРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РАКУРС.....	18
--	----

Профессиональное развитие педагогов

Александрова Г.А., Васильева Л.Г., Филиппова И.В., Фоминых С.О. К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА ПРИ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЕ.....	29
---	----

Кац А.С. ВЕКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	37
---	----

Рылов Д.А. СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ.....	44
--	----

Высшее образование

Есполов Т.И., Тиреуов К.М., Омиржанов Е.Т. ОБ ОПЫТЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В КАЗАХСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ АГРАРНОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	50
--	----

Черкасова Е.И., Журавлева М.В. АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-ТЕХНОЛОГОВ ДЛЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ.....	57
--	----

Вильданов И.Э. РАЗРАБОТКА ТЕХНОЛОГИЙ ОТКРЫТОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	64
---	----

Усанова Е.В. КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ON-LINE БАЗОВОЙ ГЕОМЕТРОГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....	69
--	----

Петрищева Н.Н. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	76
--	----

Лесик С.Г., Полищук Т.И. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ.....	83
---	----

Гунина Е.В., Дудина О.В. К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОРА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ.....	89
--	----

Петровская М.В., Дорохов А.Н., Желтухина А.С., Тимошенко В.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВОЕННЫХ ВУЗОВ.....	96
--	----

Нюдюрмагомедов А.Н., Абдурагимова Л.А., Ибрагимов Н.Г. ПОТЕНЦИАЛ РЕФЛЕКСИИ В РАЗВИТИИ УМЕНИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ.....	104
---	-----

Богатикова А.Н., Крылова Ю.С., Яковлева М.Ю. СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА....	111
Болотников А.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ.....	117
Колпакова А.Н., Чистякова Е.Г. САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ.....	124

Среднее профессиональное образование

Гайнеев Э.Р. ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ПЕДАГОГОВ В КОНКУРСНОМ ДВИЖЕНИИ WORLDSKILLS.....	130
Петрищев В.И., Грасс Т.П., Ширококов С.Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛАХ США В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА.....	139

Общее образование

Рябова С.В. КУЛЬТУРНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНАМ ПО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ.....	146
Мардашова Р.С., Рахматуллина Л.В. ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.....	155
Кожевникова М.Н., Неупокоева Н.И. ВСТРЕЧА РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ С «СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ»: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ.....	161
Косикова С.В. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА.....	171
Алишев Т.Б., Гафаров Ф.М., Сабирова Э.Г. УСПЕВАЕМОСТЬ И РУБЕЖ 9-ГО КЛАССА: ПЕРВИЧНЫЙ АНАЛИЗ ДАННЫХ В СИСТЕМЕ «ЭЛЕКТРОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН».....	177
Лабутина А.А., Масалимова А.Р. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ SOFT-КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКЕ.....	186

Дошкольное образование

Ванштейн Л.Ю. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ...	192
--	-----

Воспитание и социализация

Прохорова О.Г. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ.....	200
Камнев А.Н. МОДЕЛИРОВАНИЕ И ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ПРИРОДНОЙ СРЕДОЙ В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ.....	208
Бахчиева О.А., Шилина И.Б. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МАРКЕТИНГОВОЙ СТРАТЕГИИ.....	218
Тухватуллина Л.Р. ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СКАУТСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ.....	225
Пашина Л.Н. РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ РОДНОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЕ.....	231

Инклюзивное образование

- Державина В.В. ОСОБЕННОСТИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ:
ЕГО СОДЕРЖАНИЕ И ВИДЫ..... 237

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

- Варданян Ю.В., Кечина М.А. ИССЛЕДОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СРЕДСТВАМИ ОНЛАЙН-ДИАГНОСТИКИ..... 244

Общая психология

- Гусейнов А.Ш., Шиповская В.В. ЛИЧНОСТНАЯ НЕЗРЕЛОСТЬ И НИЗКАЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ПОКАЗАТЕЛИ ЛОЖНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ... 250
- Хусаинова С.В., Палеха Е.С. ИТЕРАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ КАТЕГОРИИ ОСОБОГО ВНИМАНИЯ..... 258
- Хлевная Е.А., Киселева Т.С., Сергиенко Е.А., Никитина А.А., Осипенко Е.И. РОЛЬ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ БЛАГОПОЛУЧИИ
ЧЕЛОВЕКА..... 265
- Сергеева М.А., Сериков Р.С., Кубекова А.С. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ИНТЕЛЛЕКТА ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ..... 274
- Кузнецова Ю.Н., Ильченко И.Б., Забиров А.Н., Сивков В.А. ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ
(ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)..... 280
- Амплева В.В., Воронкова Е.В., Меркулова И.В., Калимуллина О.А. ВОСПИТАНИЕ
ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ТЕННИСИСТОВ 12 – 14 ЛЕТ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ
ПЕРИОДЕ..... 286

СОЦИОЛОГИЯ

- Махмутов З.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЭТНИЧЕСКОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ В ОНЛАЙН-ПРОСТРАНСТВЕ..... 292
- Винокурова У.А., Романова О.Д., Барашкова К.Д. МОДЕРНИЗАЦИЯ
ТРАДИЦИОННЫХ ЯКУТСКИХ СЕМЕЙ В СОЦИАЛЬНОМ ПРОЕКТЕ «СИС БЯЛ»
(«МОДЕЛЬНАЯ СЕМЬЯ»)..... 298
- Информация**..... 306

ПЕДАГОГИКА

Философия образования: современный взгляд

УДК 37

Педагогическое наследие политического тандема Крупской –
Луначарского

Pedagogical heritage of the political tandem Krupskaya - Lunacharsky

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

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

DOI: 10.51379/KPJ.2020.81.98.001

Ключевые слова: А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, педагогика, трудовая школа, педагогика марксизма.

Keywords: A.V. Lunacharsky, N.K. Krupskaya, labor school, pedagogy of Marxism.

Аннотация. В статье показано, как в результате Октябрьской революции 1917 года было прервано развитие педагогической науки в России. В результате догматического прочтения идеи немецкого философа Карла Маркса, неверно интерпретированной вождем революции В.И. Лениным, был выдвинут ошибочный лозунг обязательного «соединения обучения с производительным трудом молодого поколения». Основываясь на нем, Н.К. Крупская навязала образованию тушиковую модель так называемой «трудовой школы». Она ввергла российскую школу в десятилетие хаоса и ошибок, привела к дезориентации педагогической общественности, разрушению системы профессиональных учебных заведений. Таков неизбежный результат любого политического вмешательства в образование и идеологию – в научную педагогику. Автор считает идею трудовой школы «русским крестом» отечественной педагогики, а степень ее восприятия – тестом на объективность и профессионализм российских ученых.

Крупская Надежда Константиновна (1869–1939 г.г.) – жена вождя революции В.И. Ленина, одна из идеологов педагогики марксизма и создателей советской системы народного образования, заместитель наркома просвещения РСФСР, доктор педагогических наук, почетный член АН СССР. С 1930 года была отстранена от работы в Наркомпросе и занялась вопросами библиотечной работы.

Луначарский Анатолий Васильевич (1875–1933 г.г.) – близкий соратник В.И. Ленина, первый нарком просвещения РСФСР, искусствовед, писатель, переводчик. В 1929 году смещён с поста наркома и назначен директором Института литературы и языка Коммунистической академии. Сторонник латинизации русского алфавита. Академик АН СССР.

Abstract. The article shows how, as a result of the October Revolution, 1917, the development of pedagogical science in Russia was interrupted. As a result of a dogmatic reading of the idea of the German philosopher Karl Marx, which was incorrectly interpreted by the leader of the revolution V.I. Lenin, the erroneous slogan was put forward of the obligatory “combination of education with the productive labor of the young generation”. Based on it, N.K. Krupskaya imposed an impasse on the model of the so-called labor school. It plunged the Russian school into a decade of chaos and mistakes, which led to disorientation of the pedagogical community, the destruction of the system of professional educational institutions. This is an inevitable result of any political interference in education and ideology – in scientific pedagogy. The author considers the idea of a labor school to be the “Russian cross” of Russian pedagogy, and the degree of its perception is treated as a test of the objectivity and professionalism of Russian scientists.

Krupskaya Nadezhda Konstantinovna (1869–1939) – the wife of the leader of the revolution V.I. Lenin, one of the ideologists of pedagogy of Marxism and the creators of the Soviet public education system, deputy commissar of education of the RSFSR, doctor of pedagogical sciences, honorary member of the USSR Academy of Sciences. Since 1930, she was removed from her position, and was engaged in library work.

Lunacharsky Anatoly Vasilievich (1875–1933) – a close associate of V.I. Lenin, the first People's Commissar of Education of the RSFSR, an art critic, writer, translator. In 1929, he was removed from his position as people's commissar and was appointed director of the Institute of Literature and Language of the Communist Academy. Supporter of the Latinization of the Russian alphabet. Academician of the Academy of Sciences of the USSR.

Примечание: Некоторые сюжеты данной статьи использованы автором в статьях «Иностранная фигура» и «От школы учебы к школе труда» (Учительская газета, №44, 45, 2020г.).

Обращение к трудам Анатолия Луначарского и Надежды Крупской позволяет понять печальную судьбу педагогических учений, созданных в период освободительного полувека, вызванного отменой крепостного права в России. Творческое наследие классиков отечественной педагогики (Н.И. Пирогов, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, Н.Н. Иорданский, В.Н. Вентцель, Л.Н. Толстой и др.) подверглись отрицанию без попытки извлечь из них полезное.

Наследие российских классиков педагогики смела Октябрьская революция 1917 года в полном созвучии с ключевым рефреном известного революционного гимна «Интернационал»: «Весь мир насилья мы разрушим до основанья, а затем мы наш, мы новый мир построим...». Разрушение началось решительно и беспринципно, ломали и стены, и фундамент. Комментируя предложение «стереть с лица земли все школы II ступени», в которых царит «весь дух старой средней школы», Н. Крупская находит его «недостаточно радикальным». Их, считает она, «должно убить в корне» [1, т.4, с.19].

С первых лет новой власти из Надежды Крупской, как жены В.И. Ленина, сделали педагогическую икону. Она сама выбрала для себя сферу деятельности – образование. «Начиная с 1917 года работаю по делу народного образования. Дело это люблю и считаю важным» - пишет она [1, т.1, с.6].

Декретом Совнаркома за подписью В.И. Ленина «Об организации дела народного образования в Российской республике», вместе с А. Луначарским, М. Покровским, П. Лепешинским, Н. Крупскую вводят в состав Государственной Комиссии по просвещению. Но «жене вождя» должности не нужны. Луначарский, еще со времен эмиграции называвший Крупскую «наша партийная мамаша» [2, с.59], всегда относился к ней как к своему опекуну. Он вспоминает, как на одной из случайных встреч в коридоре Смольного Ленин честно признался: «Не могу сказать, чтобы у меня была, какая-нибудь совершенно продуманная система мыслей относительно первых шагов революции в просвещенском деле». И тут же посоветовал «...обязательно переговорить с Надеждой Константиновной. Она много думала над этими вопросами и, мне кажется, наметила правильную линию» [3, с.101]. С тех пор

Крупская выполняла роль политического комиссара в образовании, не имея за плечами ни образования, ни достаточного педагогического опыта.

В сочинениях Н. Крупской указано на окончание ею с золотой медалью частной женской гимназии, хотя историки утверждают: «эту медаль никто не видел» [4]. Затем она поступает на высшие женские курсы, но «через пару месяцев сильно разочаровалась и бросила, стала учиться в кружках, читать Маркса». Усердно штудировала его «Капитал». Из ее воспоминаний: «Первые две главы были очень трудны, но, начиная с третьей главы, дело пошло на лад. Я точно живую воду пила. Не в толстовском самоусовершенствовании надо искать путь. Могучее рабочее движение – вот где выход». Словом, после гимназии учебы уже не было, «училась самоучкой, как умела», постигая, в основном, азы революционной борьбы [1, т.1, с.5-8].

Затем была работа учительницей в школе близ Петербурга, куда ходили рабочие с фабрик, и где обучение сводилось к тому, чтобы, «не помятая имени Маркса, разъяснять марксизм». Скорее, это был не учебный класс, а политический кружок, иначе, почему же, спустя пять лет «учительства» она попадает в тюрьму. «Эти пять лет, влили живую кровь в мой марксизм» – как бы подтверждает такую гипотезу Крупская [1, т.1, с.10]. Вот таков был более чем скромный практико-педагогический опыт организатора советской школы.

В воспоминаниях Н. Крупской есть примеры ее знакомства с организацией образования за рубежом в период эмиграции, посещения школ. Оценки ею образования даются скорее политические, нежели педагогические. «Мне пришлось быть в Женеве. С невольным чувством зависти смотрела я на высокие, светлые школьные здания», – пишет Крупская в статье «В швейцарской школе». Чтобы получить право присутствовать на уроках, нужно было разрешение, и она сумела его получить. «Видно было, – делится Крупская впечатлениями, что они гордятся своей школой и уверены, что все в ней делается так, как следует, по всем правилам педагогического искусства, но, боже, какая это жалкая школа и какое это жалкое педагогическое искусство! На первом плане стоит дисциплина. Дети в классе не смеют шевельнуться, не смеют ничего спросить, не смеют ничего сделать по-

своему». Все вопросы ставятся так, что на них надо ответить или словами учительницы, или словами книжки. «Мертвая школа», – делает вывод Крупская [1, т.1, с.31-32]. Классовое чутье революционера подсказывало, что буржуазные школы не могут быть образцовыми.

В дореволюционных трудах Крупской детально, но субъективно, рассмотрены взгляды Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.-Э. Фелленберга, Р. Оуэна..., многими она была искренне восхищена. Но найти следы их педагогического наследия в новой советской школе не получится по той же причине априорного отрицания опыта буржуазного мира. Ни упоминаемой ею свободной школы шведки Эллен Кей. Ни института школьного самоуправления швейцарца Мартина Планта. Ни президента американского сената Гораса Мана, упразднившего министерство образования и передавшего управление образованием в руки общественного «Бюро образования». Революционеры отвергали любой зарубежный опыт, не обладая собственным.

Критические замечания Н. Крупской воспринимались как партийные порицания, и порою стоили человеку карьеры. После резкой критики Антона Макаренко на съезде комсомола (1928 г.) тот был в скором времени снят с руководства колонией им. Горького. В том же году негативный отзыв Крупской о детской сказке в стихах «Крокодил» Корнея Чуковского, отражавшей в себе события 1905–1907 годов, принудил поэта опубликовать покаянное письмо, в котором он отрёкся от сказок (после этого до 1942 года не написал ни одной сказки).

И, напротив, чиновники и ученые ловили случайные фразы Крупской, порою ориентировались даже не на ее слова, а на ее интонацию. «Нет никакого сомнения, что то, на что намекнула в своей речи товарищ Н.К. Ульянова (Крупская-И.С.), является, бесспорно, очень важным в конструкции внешкольного дела», – отмечает А. Луначарский в речи на I Всероссийском съезде по внешкольному образованию (1919 г.). Легкий «намеком» Крупской сразу превращается в стратегическое направление образовательной политики.

Культ личности Крупской сохранился и после смерти Ленина. В ее статьях и устных выступлениях, как правило, звучали ссылки: «Мы с Владимиром Ильичом много раз обсуждали...» или «Ленин придавал большое значение...» и далее шла собственная интерпретация какой-либо проблемы, воспринимаемая уже как наказ самого вождя. До конца жизни она выступала в печати, оставаясь членом ЦК ВКП(б) и высших органов

власти. Речи и статьи Крупской фактически определяли контуры новой школы, цели коммунистического образования и воспитания. Можно утверждать, что фундамент советской школы был заложен не министерством просвещения, не первым наркомом Луначарским, а «женой Ленина».

Несколько по-иному предстает перед нами Анатолий Луначарский. Это истинный интеллигент, человек искусства и таланта. По свидетельству Льва Троцкого, Луначарский «читал на полудюжине языков, в том числе на двух древних, и обнаруживал столь разностороннюю эрудицию, что её без труда хватило бы на добрый десяток профессоров» [5].

Будущий нарком просвещения жил в искусстве, театре, вдохновлялся новой пролетарской культурой. «Артистическая натура», – говорил о нем Ленин, и это была правда, в этом был весь Луначарский [3, с.8-10]. В перечне трудов Луначарского есть «Очерки марксистской теории искусств», «Диалог об искусстве», «Социальные основы искусства», «Культурные задачи рабочего класса», множество трудов о революционной борьбе и совсем немного – об образовании. Его перу принадлежит и несколько полудетективных пьес о стихийных бунтах беднейших слоев населения, которым не достает политической организации. Прожив 58 лет, он написал более двух тысяч критических статей, 40 пьес, много стихов. «В ряду замечательных людей-творцов должно быть названо и имя Луначарского», – писал Маяковский, нередко встречавшийся с ним на модных вечеринках в окружении молодых театральные звезд [3, с.2].

Кроме политики и искусства, настоящих увлечений у Луначарского не было, образование не было его призванием. «Школу я презирал. Учился в ней на тройки. Один раз остался на 2-й год, – честно пишет он. – По окончании школы получил «аттестат зрелости (далеко не блестящий), «4» – по поведению» [3, с.9]. Не будем ставить ему в упрек такое откровение, мало ли двоечников стало министрами, некоторые и неплохими. В Швейцарии он поступил в Цюрихский университет, но так его и не окончил, что для будущего наркома просвещения тоже не «плюс».

В книге «Воспоминания и впечатления» он отмечает себя как юношу, с необычайно ранних лет погруженного в политику. «Начиная с 5-го класса, началась для меня в политическом отношении новая жизнь», – рассказывает он с явным преувеличением собственной революционной значимости, чем любят

бравировать политические лидеры. Если поверить в написанное далее, в то время он уже создал кружок, из которого вскоре выросла «организация, охватившая все гимназии, реальные училища», в ней было не менее 200 участников. Пятиклассники, – пишет он с расчетом на наивного читателя, – с увлечением изучали труды Писарева, Добролюбова, Дарвина, Спенсера и нелегальную социал-демократическую литературу [3, с.8]. Такую массовую любовь к политике и философии в начальной школе представить трудно.

Понимая, что немного перегнул, Луначарский позднее уточняет и даже поправляет себя: «настоящую политическую работу я начал в 7-м классе. Я вступил тогда в партийную организацию, работавшую среди ремесленников и пролетариев железнодорожного депо в предместье Киева» [3, с.8]. Но и этот биографический сюжет не вызывает доверия, если попытаться представить семиклассника, который был бы «бойким агитатором-пропагандистом» для повидавших жизнь и знавших ремесло людей. Еще труднее поверить в приводимый им пример: «главным руководителем этой организации был мой друг, ученик того же класса и той же первой гимназии Д. Неточаев» [3, с.8]. Такие биографические преувеличения делаются с целью оставить у потомков восторженную память «о людях, раз и навсегда бесповоротно сделавшие своей профессией революцию» [2, с.18]. И еще, это привыкание к обману, который является атрибутом характера многих политиков. Простим и это, кто не грешен, раскрашивая свое прошлое?

Уже работая наркомом просвещения и, как бы оправдывая свое назначение, Луначарский лукавит: «Меня интересовали вопросы народного образования: в течение двух лет я обложился всякими книгами по педагогике, объезжал народные дома Швейцарии, посещал новейшие школы и знакомился с крупными новаторами в области воспитания» [3, с.34]. Лукавит, потому что в Швейцарию приехал в 1895 году, пробыл здесь не два, а менее одного года, затем путешествовал по Франции и Италии. Судя по его постоянному участию в бурных политических дебатах, съездах и конференциях, времени, для другого не оставалось. Образование никогда не входило в его сферу интересов. «Большевик, ставший внезапно во главе народного образования», – сам признавал А. Луначарский [3, с.35], – честное признание, которое с небольшой оговоркой могут сделать о себе многие министры образования России.

Работали Крупская и Луначарский сплоченно и долго, ориентируясь в образовательной политике не на педагогические, а на революционные задачи. Образно говоря, это был дружный политический тандем, «педали» которого крутили двое, но «рулила» им Крупская. Не отягощенные педагогическими знаниями, оба черпали вдохновение и выстраивали новую школу из идеологического наследия марксизма-ленинизма, весьма скудного на проблемы образования. Дополнять его приходилось собственными идеями, часто утопическими. «Нам как теоретикам пришлось выступать здесь на почти невозделанном поле, – вспоминал Луначарский. Какой же у нас был источник света для того, чтобы не заблудиться на этих путях? Полторы страницы, написанные Марксом для Женевского конгресса, и несколько отдельных фраз в других сочинениях» [6].

Разберем подробнее отмеченные Луначарским «полторы страницы». Принято считать, что Маркс внес поправки в раздел «Труд детей и подростков» резолюции Женевского конгресса, где было указано: «при разумном общественном строе каждый ребенок с 9-летнего возраста должен стать производительным работником» [7]. Одновременно в резолюции предлагалось ограничение продолжительности труда в зависимости от возраста подростков: дети от 9 до 12 лет – до 2 часов, от 12 до 15 – до 4, от 16 до 17 – до 6 часов. Применительно к эпохе Маркса, с характерным для того времени неизбежным и поголовным вовлечением детей из беднейших семей в работу на предприятиях, такая поправка вытекала из сложившейся реальности и была понятна.

Но известно, что уже в Программе РСДРП, принятой в 1903 году, такие рекомендации были признаны неприемлемыми для новой эпохи; и предлагалось запретить в России детский труд не до 9, а до 16 лет. Правда, Крупская назвала такое решение ошибочным. «Оторвать подростка от работы на фабрике, где выковывается его понимание жизни, классовое самосознание, и бросить его в эгоистическую атмосферу замкнутой семьи или в затхлые стены школы, оторванной от жизни, – значит затормозить дело подготовки годного человеческого материала», – считала она [т.4, с.3]. Это была одна из ее глубоких утопий, развернутых позднее в стратегическую установку новой педагогики. Добавим, для убедительности, что и сегодня на работу разрешается принимать подростков после исполнения 16 лет (ч. 1 ст. 63 Трудового Кодекса РФ).

Маркс и его соавторы по резолюции Женевского конгресса рекомендовали также не разрешать «ни родителям, ни предпринимателям пользоваться трудом несовершеннолетних, как только при условии соединения этого труда с образованием». То же верное и гуманное требование. Но вождь Октябрьской революции Владимир Ленин искажил эти слова в ставшей крылатой фразе: «Нельзя себе представить идеала будущего общества без соединения обучения с производительным трудом молодого поколения» [8]. Поясним, в чем состоит искажение: если К. Маркс имел в виду, что всякий трудящийся должен учиться, что вполне вписывается в современную концепцию непрерывного образования, то В. Ленин «перевернул» эту мысль и потребовал от каждого обучающегося, не указывая его возраста, обязательного участия в производительном труде.

В «Капитале» Маркса имеется определение «производительной рабочей силы», которая «дает большую стоимость, чем имеет она сама» [9]. А из фразы Ленина вытекает, что учащийся должен привлекаться не к самообслуживанию, не к работе «по дому» или на своем огороде, а о труде, создающему прибавочную стоимость. И это вторая его «поправка» Маркса. Партийный лидер России «высек в граните» искаженные им слова Маркса, которые стали прямым указанием привлечения школьников к производительному труду и уже не могли меняться ни по букве, ни по сути.

Но самое любопытное для историков педагогики другое – непреодоленные до сих пор сомнения в том, принадлежат ли, вообще, поправки к резолюции Женевского конгресса Марксу? Такие сомнения осторожно высказал признанный знаток Маркса Карл Каутский в статье, помещенной в “Neue Zeit”: «К сожалению, мы ничего не нашли относительно того, как Маркс обосновывал эту резолюцию в Генеральном Совете, хотя мы знаем, что каждое предложение предварительно самым внимательным образом взвешивалось и обсуждалось». Даже хранитель партийных архивов, директор Института Маркса и Энгельса, академик Давид Рязанов допуская, что резолюция написана Марксом, ничем не мог подтвердить этого [10].

Однако идеологи новой советской школы крайне нуждались в ссылке на политических кумиров – Маркса и Ленина, окончательно снимающей все сомнения в принципе обязательного совмещения обучения с производительным трудом. Возможные дискуссии по этой запутанной проблеме

Крупская решительно оборвала и подвела им политический итог: «Революция выбросила лозунг единой трудовой политехнической школы» [1, т.4, с.24]. Луначарскому оставалось лишь привычно поддакнуть «жене вождя», что по жизни ему приходилось делать многократно. Для придания «трудовой школе» видимости фундаментальной идеи, вытекающей из учения марксизма-ленинизма, нарком вслед за Крупской утверждает: «Идея Маркса, как известно, сводилась к тому, что правильно поставленное заводское ученичество есть самая идеальная форма народного образования» [11].

Это был откровенный блеф. Маркс говорил о пользе заводского ученичества для невольно поработанных трудом детей, но не предлагал его как идеал образования. Искаженная трактовка Лениным якобы принадлежащих Марксу слов, еще более произвольное их толкование Крупской и Луначарским – вот та методологическая основа, из которой родилась идея «трудовой школы» (по Крупской) и «пролетарской индустриальной школы» (по Луначарскому). На этой призрачной идее поскользнулось не одно поколение министров образования и отечественных ученых. Некоторые скользят и сейчас. Вот пример.

Проведенный в августе 2020 года опрос родителей учащихся показал, что треть из них считают необходимым для подростков «начинать зарабатывать уже в старших классах школы» [12]. Из этого делается поспешный вывод о привлечении старшеклассников к производительному труду как способе эффективной социализации молодежи. Но если сопоставить с этим данные Росстата, где указано на 26% детей, живущих в семьях с уровнем ниже прожиточного минимума (на селе свыше 45%), то данный вывод окажется неверным [13]. Возможно, что все проще и прозаичнее: число родителей, выступающих за раннее включение детей в производительный труд в России, точно соответствует числу не способных выжить без этого, а значит, страна возвращается в XIX век, когда подростки были вынуждены зарабатывать для семейного бюджета.

16 октября 1918 г. принимается «Декларация о единой трудовой школе». В спешке, либо по недосмотру, в заголовке забыли указать на ее политехнический характер, поэтому этот аспект пришлось поправлять в тексте принятого на следующий день декрета ВЦИК - «Основные принципы единой трудовой школы».

Термин «единая» был понятен и прост, означал равное и общедоступное образование. Принцип политехнизма был в новинку, и Крупской пришлось его разъяснять. В ее

рецензии на ряд статей, опубликованных в ярославском журнале, она возражает против его понимания как «многоремесленничества». И здесь же дает далекую от задач образования формулировку: «Под политехнизмом следует понимать нечто совершенно иное. Рабочий должен быть не только простым исполнителем той или иной функции, но также и организатором производства, а для этого он должен понимать роль этой своей функции и в общей структуре данной отрасли производства и значение данной отрасли производства во всей организации народного хозяйства» [1, т.4, с.16]. Выстраивать школу по такой формуле было все равно, что плутать по не имеющему выхода лабиринту.

Объяснить понятие «трудовая школа» оказалось и вовсе не под силу. В статье «Соединение обучения с производительным трудом в единой трудовой школе» Крупская признает: «Вопрос этот был мало разработан и свалился на большинство учителей как снег на голову [1, т.4, с.5]. Не только учителей, Луначарский замечал: «принцип так называемой трудовой школы не вполне понимается даже очень культурными товарищами, часто укладывается на практике в несколько уродливые формы» [6]. Иного трудно было ожидать, если вспомнить опыт зарубежных школ, споткнувшихся на этом принципе и не сумевших распространить его далее локального эксперимента.

При посещении Женевской школы Крупской объяснили, что преподавание ручного труда здесь давно упразднено. «Мы пробовали его вводить, но достигнутые результаты не соответствовали количеству затрачиваемых на этот предмет усилий, – объяснила учительница. Да и очень сложно и много пачкотни», – добавила она [1, т.1, с.32].

Против трудовой школы высказался Берлинский конгресс немецких учителей (1912 г.), материалы которого подробно разобраны в сочинениях Крупской. Там вопрос ставился принципиально: быть народной школе общеобразовательной или профессиональной? На конгрессе присутствовало около 8 тысяч человек, в том числе делегаты учительских союзов Австрии, Франции, Швеции, Бельгии. Открывший Конгресс немецкий психофизиолог Эрнст Вебер, назвал «мануалистами» тех реформаторов, которые ручной труд считают всеисцеляющим средством против всех зол нашей школы, которые думают, что ручной труд – лучшее воспитательное и учебное средство и требуют введения ручного труда во все остальные отрасли преподавания в качестве исходного

пункта умственного труда. Он критиковал трудовую школу как попытку «протащить с заднего крыльца» в общеобразовательную школу профессионализм и заметил, что трудовой метод неприменим к целому ряду предметов преподавания, например, к литературе, истории, религии и т.п.

Крупская знала, что Конгрессы союза немецких учителей 1857, 1882, 1889 и 1900 гг. последовательно высказывались против введения в число предметов преподавания ручного труда. Она признает: «Идея соединения обучения с производительным трудом, так энергично выдвигавшаяся в конце XVIII и начале XIX вв., очень быстро была сдана в архив» [1, т.1, с.97]. Верно, она была сдана в архив везде, кроме России. Крупская об этом знает, но упорствует в своем заблуждении, претворяя его в жизнь.

Еще в 1915 году Н. Крупская пишет статью с фатальным названием «Преобразование школы учебы в школу труда. Неизбежность этого» [1, т.1, с.103-107]. Позднее публикует очерк «Народное образование и демократия», который в 1917 году примет форму одноименной книги, будет издан и сразу же разоидется по школам двумя тиражами по 20 тысяч экземпляров. Предисловие к четвертому изданию книги она начинает словами: «План ее был обсужден вместе с Владимиром Ильичом, книга была им просмотрена, о ней он писал Горькому». С таким предисловием книга «жены Ленина» была обречена на успех, всеобщее восхищение и восприятие ее наравне с партийной директивой. Так и произошло - «Трудовая школа, – объявляет Крупская, – стала одним из пунктов коммунистической программы» [1, т.1, с.75-76].

Внедрению идеи трудовой школы, по оценке Н. Крупской, мешал низкий культурный уровень «учителей старой школы, специально подобранных старым «министерством народного затемнения» из самых отсталых элементов, заброшенные в большинстве своем в глушь деревень... Над учительством нужна еще огромная работа, прежде чем оно сможет стать действительным руководителем трудовой школы» [1, т.1, с.76]. Опустим оскорбительную оценку ею российского учительства и заметим, что на самом деле, директива по переходу к «школе труда» столкнулась не с отсталостью, а со здравым смыслом учительства, понимавшего ее абсурдность, нереальность и стоящий за ним неоправданный революционный радикализм.

Разъяснения идеи трудовой школы были полны противоречий и безысходности. Еще в мае 1917 года, в статье «Школьная муниципальная программа» Крупская потребовала от местного

самоуправления «озаботиться устройством при школах мастерских, подвижных музеев, научных кинематографов, экскурсий и пр.» [1, т.1, с.280]. Несостоятельность такого административного указания в разрушенной революцией и гражданской войной России была настолько очевидной, что уже через год пришлось отыгрывать назад. «Понятие «соединение производительного труда с обучением» вовсе не включает в себя идею, что детский труд должен непременно происходить на территории школы, в стенах ее» [1, т.4, с.5] – отступает от своих жестких принципов Крупская. Но отступает только на словах, ибо создание трудовой школы уже записано в Программу партии.

Началось беспрецедентное политическое давление на школы, жалобы сыпались со всех сторон. В нарком просвещения пишут: «Мы не можем проводить в школе трудовое начало, потому что у нас при школе нет настоящих мастерских». Особенно много жалоб с требованием денег на оборудование мастерских из городских школ. Полностью отрываясь от реальности, Крупская, советует: «городские школы, как правило, должны на лето переезжать в деревню» [1, т.4, с.5-6] - это еще одна утопия Крупской.

Отвергаемую учительством идею пытается спасти Луначарский: «Лозунг, брошенный Н.К. Крупской и состоящий в том, что школа учебы, школа книги как последыш схоластического обучения должна быть разрушена, и на месте ее должна быть создана школа производительного труда — этот лозунг был понят в очень многих случаях совершенно превратно» [6]. Но те разъяснения, которые дает он, еще более загоняют образование в тупик. На общем собрании членов союзов работников просвещения 22 мая 1923 г. В Томске он доводит идею до абсурда: «Трудовая школа, то есть та, которая по возможности выкинула бы всякую «учебу» [14]. Трудно поверить, что это сказано наркомом просвещения, но «что написано пером, не вырубишь топором».

Его поддерживает Крупская: «Современная передовая педагогика устанавливает, что наилучший метод усвоения знаний — это трудовой метод. Знания должны приобретаться не книжным путем, а усваиваться в процессе труда» [1, т.4, с.20]. В ход идут прямые фальсификации. «Помню такой случай, — пишет Крупская. На одной фабрике красный директор, узнав, что прислали студентов, решил, что они будут только мешать, и распорядился послать их в самый плохой цех. А затем вдруг докладывают ему, что в этом цехе повысилась

производительность труда. Почему? Оказывается, что студенты вовремя приходят, аккуратно работают, создали в цехе такую атмосферу, что поднялась производительность труда. Тогда решили их уже распределить по всем цехам. Такая живая черточка показывает, что шли по правильной линии [1, т.4, с.56]. Надуманными политическими аргументами и самообманом идеологам трудовой школы, возможно, удастся убедить себя, но убедить педагогическую общественность они еще не могут. Поэтому ей просто выкручивают руки, используя безграничные властные полномочия революционного времени.

В первом отчете Народного комиссариата просвещения перед высшим органом власти республики — Всероссийским центральным исполнительным комитетом (ВЦИК) 5 октября 1920 года Луначарский предлагает такую модель советского образования: «Это школа при фабриках. Учение должно происходить параллельно с работой на заводах и фабриках и только скругляется, суммируется в классах, получает там научное освещение» [6]. Эта модель получает одобрение власти, ведь всем известно, что ее настоящий автор — «жена вождя» Крупская.

На волне государственной поддержки начинает продвигаться идея самокупаемости школ за счет производимого учениками продукта. «Песталоцци был совершенно неправ, — считает Крупская, — когда хотел, чтобы производительный труд детей ограничивался предметами собственного потребления. Если бы это осуществилось, такая школа была бы мелкой замкнутой хозяйственной единицей, оторванной от общей экономической жизни страны [1, с.84].

Развертывание профессионального обучения в школе подталкивает пламенную революционерку Н. Крупскую к мысли о том, что от старого мира осталось еще кое-что, не сломанное до основания. В мае 1917 года она заявляет: «Единая всеобщая трудовая школа сделает ненужными специальные профессиональные школы современного типа». Тут же Отдел единой школы Наркомпроса выдвигает лозунг: «профессиональные школы закрывать и использовать их инвентарь для создания трудовых школ» [1, т.1, с.280].

Очень скоро и эта утопическая идея рухнет, уже в сентябре 1920 года она признается ошибкой. «Мы должны были дать задний ход, средняя техническая школа должна пока существовать» - кается на заседании ВЦИК Луначарский. [6]. Он обещает в скором времени издать «декларацию, где будет подчеркнуто, что

единая трудовая школа не могла и не хотела нанести удар собственно техническому образованию» [15]. Сказано это поздно, профессиональная школа уже практически сломана. Ее будут вновь возрождать в тридцатые годы, создавая фабрично-заводские и железнодорожные училища.

На обеспечение идеологии трудовой школы была брошена вся педагогическая наука. «Есть такая у нас Академия коммунистического воспитания, и когда-то мы с т. Блонским много думали о том, как надо воспитывать современного педагога, чтобы он знал производство, знал деревню и фабрику. Тов. Блонский завел в Академии такой обычай, что студенты проводили первое полугодие на производстве не в качестве инженеров, докладчиков и т.д., а работали у станка. Это наложило печать на всю их работу, очень большую. Были интереснейшие доклады о работе на производстве» [1, т.4, с.56]. Представить сегодня, что слушатели Академии реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения РФ начинают курс обучения с полугодовой «работы у станка» невозможно, это выглядело бы какой-то дикостью.

Павел Блонский был самым усердным среди ученых, «обслуживающих» политический заказ на создание трудовой школы. Его монография «Трудовая школа» [16], по оценке современников, явилась первой книгой, представившей конкретный план перестройки школы на новой основе. «Труд в советской трудовой школе должен быть общественно полезным производительным трудом», – утверждал Блонский [13, с.365]. Предлагаемая им «замена класса мастерской, а уроков – работой» [13, с.180], означала уход в узкий и примитивный профессионализм. Не игра, не самообслуживание, не учебный труд с познанием его основ и даже не ремесленные навыки, а «научно-индустриальное образование» – таков стержень концепции «трудовой школы» Блонского, просуществовавшей довольно долго. В 1927 году Луначарский в статье «Социологические предпосылки советской педагогики» подтверждает неизбежность такого перехода к «глубоко пролетарской индустриальной школе» [17].

Посеянные Крупской семена «трудовой школы», как и любые сорняки, живучи и временами прорастают на плохो обработанных наукой педагогических полях. Мифы прошлого возвращаются и становятся фундаментом настоящего. Вместе с ними, наподобие маятника,

синхронно колеблется педагогическая наука: от восхваления идеи «трудовой школы» до ее отрицания. В зависимости от постоянно меняющейся в России политической линии.

Выброшенная «в дверь» идея трудовой школы вернулась через «окно» в декабре 1977 года, в виде постановления ЦК КПСС «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду». Ее снова сопровождали научные восторги ученых, поменявших педагогическую науку на идеологию. Точно по Н. Крупской, в Постановлении обновляется старая задача существенно улучшить трудовую подготовку школьников, которые к окончанию средней школы должны вплотную подойти к овладению определенной профессией. Был составлен временный перечень 750 массовых рабочих профессий, по которым могла организовываться профессиональная подготовка учащихся школ на базе межшкольных УПК, на рабочих местах базовых предприятий, в учебных цехах и др.

Широко рекламировался в те годы школьный завод «Чайка» в Москве, где трудилось более 4 тыс. учащихся. Они изготавливали радиоприемники, детские игрушки, печатную продукцию. Опыт создания школьных заводов накапливался не только в крупных, но и в небольших городах. В порыве политического рвения в отдельных школах предпринимались попытки обучения школьников профессиям сложного труда, опять же без необходимого учебно-методического обеспечения, достаточной материально-технической базы. Столкновение с высокими требованиями производства порождало у выпускников таких школ растерянность и разочарование, а впоследствии неизбежную потребность профессионального переобучения [18]. Пока жизнь в очередной раз не заставила снять со школы обязанность массовой профессиональной подготовки рабочих кадров. Как видно, до очередного политического заказа, который уже начинает формироваться вновь.

На заседании Госсовета России [2016 г.] губернаторы регионов бодро докладывали: в Томской области «завершается строительство третьей сельской школы с образовательной программой агротехнологической направленности». В Приморье эффективной оказалась модель классов «Роснефти». В регионах страны уже организовано восемнадцать «газпромовских» классов, в школах более чем 30 городов появились «Роснефть-классы» для детей старших классов. Понять школы можно – такая направленность позволяет им «облегчить жизнь»

за счет финансового потока, а промышленным гигантам – получить имидж «благотворителей». Однако как идея трудовой школы Крупской – Луначарского отражается на освоении общеобразовательной программы, еще никто не замерил.

Известный исследователь проблем сельской школы, академик РАО А.М. Цирульников в одной из своих книг задается старым вопросом: «Верной ли дорогой идём, товарищи, учитывая, что 100 лет назад классики педагогики заявляли: школы-хозяйства это ошибочная идея, педагогический архаизм?» [19].

Важно зафиксировать юридический аспект, когда идею производительного труда школьников пропустили через современный правовой фильтр, она оказалась противоречащей действующему законодательству. Челябинская прокуратура признала незаконными летние отработки на пришкольных участках, как и прополку и полив клумб на территории школы, уборку территории, ремонт книг в школьной библиотеке и другую деятельность, не предусмотренную учебным планом образовательного учреждения. Прокурор города обязал органы управления образованием направить в школы соответствующие разъяснения [20]. Кто-то может увидеть здесь некоторые крайности, но закон есть закон. «Принудительный труд запрещен», – гласит статья 37 Конституции РФ. К детям это относится в первую очередь.

Кстати, и президент В. Путин как-то заметил: «полы дети мыть не должны». Их должны мыть

те, кто получает за это зарплату [21]. Не следует вульгарно трактовать это как полное отчуждение школьников от труда, просто он не должен становиться средством для экономии бюджетных средств или их зарабатывания на детском принудительном труде. Тем более, становиться основой государственной образовательной политики, как это произошло во времена Луначарского-Крупской.

Прошлое российской школы, ее история у нас пока окрашены романтикой и идеализмом, любая ее критика рассматривается как покушение на святое, способна вызвать благородное негодование. Автор этих строк помнит, как во время рабочих визитов к министру образования России Евгению Ткаченко в его московский кабинет на Чистых прудах, тот с гордостью показывал книжный шкаф, которым еще пользовалась Крупская, и с благоговением клал руки на стол, за которым сидела Надежда Константиновна. К счастью, кабинетная мебель Крупской пережила ее кабинетные идеи.

Осталось и нам критически переосмыслить педагогическое наследие политического тандема Крупской – Луначарского, а их идеи «трудовой» или «глубоко пролетарской индустриальной школы» положить на самую дальнюю архивную полку и снимать оттуда только для поучения не знающих историю. Дать возможность юному поколению спокойно и глубоко, без политического вмешательства и самокупаемого школьного труда осваивать богатства человеческого мироздания.

Литература:

1. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10-ти томах. – Т. 1. Автобиографические статьи. Дореволюционные работы (1899–1917 гг.) / Н.К. Крупская. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1957. - 510 с.
2. Луначарский А.В. Человек нового мира / А.В. Луначарский. - Москва: Агентство печати Новости, 1980. – 69 с.
3. Луначарский А.В. Воспоминания и впечатления / А.В. Луначарский // Сборник воспоминаний и очерков; сост., предисл. и примеч. Н.А. Трифонова. - М.: Советская Россия, 1968. - 376 с.
4. Коновалов А. Во имя революции. Надежда Крупская [Электронный ресурс] / А. Коновалов // Портал История РФ. - Режим доступа: <https://histrf.ru/biblioteka/b/vo-imia-rievoliutsii-nadiezhdakrupskaia>
5. Луначарский А.В., Радек К.Б., Троцкий Л.Д. Силуэты: политические портреты / А.В. Луначарский, К.Б. Радек, Л.Д. Троцкий; под общ. ред. В.В. Журавлева, В.Т. Логинова, А.П. Ненарокова. - М.: Политиздат, 1991. - 463 с.
6. Луначарский А.В. Доклад на III сессии ВЦИК 7-го созыва (1920, 5 октября) [Электронный ресурс] / А.В. Луначарский // Портал Наследие Луначарского. - Режим доступа: <http://lunacharsky.newgod.su/lib/ovospitanii-i-obrazovanii/doklad-na-iii-sessii-vcik-7-go-sozyva/>
7. Маркс К. Инструкция делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам [Электронный ресурс] / К. Маркс. - Режим доступа: <https://lit-ra.pro/sobranie-sochinenij-tom-16/marks-karl/read/28>
8. Ленин В. Перлы народнического прожектерства: полн. собр. соч., 5 изд., т. 2. / В. Ленин. - Москва: Издательство политической литературы, 1967. - 678 с.
9. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: изд. второе, Т.26-1 / К. Маркс, Ф. Энгельс. - Москва: Издание второе Государственное издательство политической литературы, 1962. – 478 с.
10. Пинкевич А.П. Педагогика и марксизм / А.П. Пинкевич. - Москва: Работник Просвещения, 1930. – 139 с.

11. Луначарский А.В. Социологические предпосылки советской педагогики // А.В. Луначарский о народном образовании. - М., 1958. - С. 394-402.

12. Третью россиян считает, что подростки должны подрабатывать во время учебы в школе [Электронный ресурс] [Загл. с экрана]. - Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/9327331>

13. Четверть детей в России оказались за чертой бедности [Электронный ресурс] [Загл. с экрана]. - Режим доступа: <https://www.rbc.ru/economics/07/08/2019/5d4985b39a79472d5365f1fd>

14. Луначарский А.В. Философия школы и революция [Электронный ресурс] / А.В. Луначарский // Речь на общем собрании членов союзов работников просвещения и работников искусств 22 мая 1923 г. в Томске. Впервые опубликована в газете «Красное знамя». Томск, 1923, 7 июня. - Режим доступа: <https://knigism.online/s/17815>

15. Луначарский А.В. Задачи внешкольного образования в Советской России [Электронный ресурс] / А.В. Луначарский // Речь, произнесенная на I Всероссийском съезде по внешкольному образованию 6 мая 1919 г. - Режим доступа: <https://knigism.online/s/17815>

16. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский; сост.: Н.И. Блонская, А.Д. Сергеева; [Вступ. статья Ф. Королева]; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. - Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 695 с.

17. Луначарский А.В. Социологические предпосылки советской педагогики [Электронный ресурс] / А.В. Луначарский. - Режим доступа: <https://knigism.online/s/17815>

18. Смирнов И.П. Человек – образование – профессия – личность: монография / И.П. Смирнов. - М.: Граф-пресс, 2002. - 419 с.

19. Цирульников А.М. В учениках у реальности: Книга-комментарий к серии книг «Неопознанная педагогика» [Электронный ресурс] / А.М. Цирульников. - Режим доступа: <http://rusacademedu.ru/news/neopoznannaya-pedagogika-proekt-anatoliya-cirulnikova-akademika-rao/>

20. Челябинская прокуратура признала незаконными летние отработки на пришкольных участках [Загл.с экрана] // Учительская газета (8 июня 2017 г.). - Режим доступа: <http://www.ug.ru/news/22015>

21. Труд сделал из мухи слона [Загл.с экрана] // Коммерсант (22.06.2017). - Режим доступа: <http://www.kommersant.ru/doc/3331494>

References:

1. Krupskaya N.K. Pedagogical works: in 10 volumes. - T. 1. Autobiographical articles. Pre-revolutionary works (1899-1917) / N.K. Krupskaya. - M.: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences, 1957. - 510 p.

2. Lunacharsky A.V. A Human of the new world / A.V. Lunacharsky. - Moscow: News Agency Press, 1980. - 69 p.

3. Lunacharsky A.V. Memories and Impressions / A.V. Lunacharsky // Collection of memoirs and sketches; comp., foreword and note. N.A. Trifonova. - M.: Soviet Russia, 1968. - 376 p.

4. Konovalov A. For the sake of the revolution. Nadezhda Krupskaya [Electronic resource] / A. Konovalov // History Portal of the Russian Federation. - Access mode: <https://histrf.ru/biblioteka/b/vo-imia-rievoliutsii-nadezhda-krupskaya>

5. Lunacharsky A.V., Radek K.B., Trotsky L.D. Silhouettes: political portraits / A.V. Lunacharsky, K.B. Radek, L.D. Trotsky; under total. ed. V.V. Zhuravleva, V.T. Loginova, A.P. Nenarokova. - M.: Politizdat, 1991. - 463 p.

6. Lunacharsky A.V. Report at the III session of the All-Russian Central Executive Committee of the 7th convocation (1920, October 5) [Electronic resource] / A.V. Lunacharsky // Portal Heritage of Lunacharsky. -Access mode: <http://lunacharsky.newgod.su/lib/o-vospitanii-i-obrazovanii/doklad-na-iii-sessii-vcik-7-go-sozyva/>

7. Marks K. Instruction to the delegates of the Provisional Central Council on certain issues [Electronic resource] / K. Marx. - Access mode: <https://lit-ra.pro/sobranie-sochinenij-tom-16/marks-karl/read/28>

8. Lenin V. Pearls of populist projection: complete. collection cit., 5th ed., vol. 2. / V. Lenin. - Moscow: Publishing house of political literature, 1967. - 678 p.

9. Marks K., Engels F. Works: ed. second, T.26-1 / K. Marx, F. Engels. - Moscow: Second edition State publishing house of political literature, 1962. - 478 p.

10. Pinkevich A.P. Pedagogy and Marxism / A.P. Pinkevich. - Moscow: Worker of Education, 1930. - 139 p.

11. Lunacharsky A.V. Sociological premises of Soviet pedagogy // A.V. Lunacharsky on public education. - M., 1958. - S. 394-402.

12. A third of Russians believe that teenagers should earn extra money while studying at school [Electronic resource] [Zagl. from the screen]. - Access mode: <https://tass.ru/obschestvo/9327331>

13. A quarter of children in Russia ended up below the poverty line [Electronic resource] [Title. from the screen]. - Access mode: <https://www.rbc.ru/economics/07/08/2019/5d4985b39a79472d5365f1fd>

14. Lunacharsky A.V. Philosophy of school and revolution [Electronic resource] / A.V. Lunacharsky // Speech at a general meeting of members of the unions of educators and art workers on May 22, 1923 in Tomsk. First published in the newspaper "Red Banner". Tomsk, 1923, June 7. - URL: <https://knigism.online/s/17815>

15. Lunacharsky A.V. The tasks of the additional (non-school) education in Soviet Russia [Electronic resource] / A.V. Lunacharsky // Speech delivered at the 1st All-Russian Congress on Extracurricular Education on May 6, 1919 - Access mode: <https://knigism.online/s/17815>

16. Blonsky P.P. Selected pedagogical works / P.P. Blonsky; comp.: N.I. Blonskaya, A.D. Sergeeva; [Intro. article by F. Korolev]; Acad. ped. Sciences of the RSFSR. Institute of Theory and History of Pedagogy. - Moscow: Publishing house Acad. ped. Sciences of the RSFSR, 1961. - 695 p.

17. Lunacharsky A.V. Sociological preconditions for Soviet pedagogy [Electronic resource] / A.V. Lunacharsky. - URL: <https://knigism.online/s/17815>

18. Smirnov I.P. Man - education - profession - personality: monograph / I.P. Smirnov. - M.: Graf-press, 2002. - 419 p.

19. Tsurulnikov A.M. Being a pupil of the reality: Book-commentary to the series of books "Unidentified pedagogy" [Electronic resource] / A.M. Virulnikov. -

Access mode: <http://rusacademedu.ru/news/neopoznannaya-pedagogika-proekt-anatoliya-cirulnikova-akademika-rao/>

20. The Chelyabinsk Prosecutor's Office declared illegal summer labor on the school grounds [Caption from the screen] // Teachers' newspaper (June 8, 2017). - Access mode: <http://www.ug.ru/news/22015>

21. Labour made an elephant out of a fly [Caption from the screen] // Kommersant (22.06.2017). - Access mode: <http://www.kommersant.ru/doc/3331494>

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Смирнов Игорь Павлович (г. Москва, Россия), доктор философских наук, член-корреспондент Российской академии образования.



Методология педагогики

УДК 377

**Инженерная деятельность как объект проектирования:
педагогический ракурс**

Engineering activity as a design object: pedagogical perspective

Шейнбаум В.С., *Российский государственный университет нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, e-mail: shvs@gubkin.ru*

Sheinbaum V., *Russian state University of oil and gas (national research university) named after I.M. Gubkin, e-mail: shvs@gubkin.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2020.22.64.002

Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование в контексте будущих промышленных революций – Синергия-2020».

Ключевые слова: инженерная деятельность, нормирование инженерной деятельности, проектирование, методология, система разделения труда, онтология инженерной деятельности.

Keywords: engineering activity, rationing of engineering activity, design, methodology, system of division of labor, ontology of engineering activity.

Аннотация. В статье обсуждаются основные положения дисциплины «Методология инженерной деятельности», преподаваемой магистрантам инженерных направлений Губкинского университета. Главное из них состоит в том, что инженерная деятельность – сложная система. Ее структура определяется междисциплинарным разделением труда, а основная цель – обеспечивать, исходя из социокультурных и экономических ценностей, постоянное повышение продуктивности и эффективности всех видов человеческой деятельности путем их технологизации. Схематизируется ее онтология. Аргументируется, что инженерная деятельность как управляемая система, которую можно исследовать, совершенствовать и осуществлять, может быть и объектом проектирования. На развитие у студентов компетенции системного инженерного мышления и готовности участвовать в проектировании подобных инженерных объектов нацелена дисциплина. Разработанная в ее рамках образовательная технология развития профессиональных компетенций в виртуальной среде инженерной деятельности была удостоена в 2015 году премии Правительства Российской Федерации в области образования.

Abstract. The article discusses the main positions of the discipline "Methodology of engineering", being taught to undergraduates of engineering areas of Gubkin University. The main position is that engineering is a complex system. Its structure is determined by the interdisciplinary division of labor, and the main goal is to ensure, based on socio-cultural and economic values, a constant increase in productivity and efficiency of all types of human activity via means of their technologization. Its ontology is schemed. It is proved that as a system that can be managed, explored, improved, and implemented, engineering can also be an object of design. The discipline is aimed at developing students' competence in system engineering thinking and readiness to participate in the design of such engineering objects. The educational technology for the development of professional competencies in the virtual environment of engineering was awarded the government of the Russian Federation award in the field of education in 2015.

Введение. Мотивация. Считается само собой разумеющимся, что понятие «инженер» стоит в одном смысловом ряду с понятиями: ученый, доктор, юрист, писатель, художник, учитель, политик, предприниматель. Инженерное дело, как и наука, и медицина, и искусство, и юриспруденция и все другие виды деятельности из этого ряда агрегирует множество профессий/специальностей в соответствии с

общностью их исходных целей, направленности, базовых подходов, мышления, методологи. Это практически никто не оспаривал и не оспаривает. Однако как дело доходит до самого понятия инженерной деятельности, консенсус дает трещину. Взять, к примеру, элементарный вопрос: инженерная деятельность – это то же, что деятельность инженера?

Вот что еще в 1988 году написал на эту тему профессор Ю.А. Казанский – тогдашний ректор Обнинского института атомной энергетики, рефлексировав по поводу проведенной известным философом Г.П. Щедровицким оргдеятельностной игры «Содержание и методы вузовской подготовки инженеров-электриков»: «Участники игры – преподаватели и студенты технических вузов, сотрудники НИИ, инженеры-производственники – зафиксировали отсутствие понятия инженерной деятельности. Оказалось, что трудно ответить на самые, казалось бы, простые вопросы что такое инженер? Чем инженер отличается от техника? Можно было предположить, что то, чем занимается профессионально (на своем рабочем месте) дипломированный инженер, и есть инженерная деятельность, а человек с дипломом инженера – инженер. Но тут вставал каверзный вопрос: а так ли это на самом деле?» [6].

Великий физик, нобелевский лауреат Ричард Фейнман как то сказал о себе: «чтобы что-то понять, мне нужно знать, как это построить» [1]. Эти слова являются основным мотивом курса: если мы хотим понять, что есть инженерная деятельность, надо попытаться ее создать хотя бы в самом простейшем варианте, а предпринимать эту попытку следует с изучения накопленного опыта в данном вопросе. Этот опыт, что называется, лежит на поверхности и вполне свеж. Разве Стив Джобс и Стив Возняк не явились создателями чуть более полувека назад новой в мировой практике инженерной деятельности по производству персональных компьютеров? Разве С.П. Королев со своими ближайшими коллегами еще раньше не явился создателями другого нового для человечества вида инженерной деятельности – космонавтики? И разве стартапы, коих ежегодно регистрируется в мире несколько тысяч, не являются зародышами новых видов инженерной деятельности?

Академик РАН Б.В. Литвинов в 2000 году издал курс лекций под названием «Основы инженерной деятельности», который он многие годы читал в Уральском государственном политехническом университете. В 2015 году вышло уже третье издание книги. В ней утверждается, что есть инженерная деятельность, и есть рабочая [8].

Авторитетная Ассоциация инженерного образования России, возглавляемая более двух десятков лет профессором Ю.П. Похолковым, заслуживающим самого глубокого уважения, не один год «пробивала» Федеральный закон «О профессиональных инженерах в России», где должно было все четко определено про

инженерную деятельность, про роль и место в ней инженера, про статус инженера в обществе [13]. В том же направлении пыталась действовать и национальная палата инженеров (НПИ) [9]. Есть и другие разработчики проектов подобного закона, в частности, Российская инженерная академия (РИА) [14]. Сам по себе этот факт служит свидетельством наличия общественной потребности в совершенствовании нормирования инженерной деятельности в связи с формированием в России рыночной экономики, появлением негосударственных субъектов хозяйственной деятельности. Соответственно, это служит и подтверждением актуальности темы настоящей статьи.

Проекты законов, предложенные высококвалифицированными, уважаемыми в инженерном сообществе специалистами НПИ и РИА, широко обсуждались инженерным сообществом страны, выносились и на парламентские слушания. То, что эти проекты до сих пор так и остались проектами, означает, что отношение к ним оказалось в целом неоднозначным. Было немало замечаний, в том числе и резких [4]. Но практически никто из оппонентов не оспаривал, что инженерная деятельность осуществляется инженерами, и, таким образом, является деятельностью инженеров. Они – ее субъекты.

Согласно установленным нормам, в каждом проекте Федерального закона должна наличествовать статья «термины и определения». Приведем здесь лишь две позиции этой статьи в указанных законах, отражающих, на наш взгляд, бытующие в массовом сознании представления об инженерной деятельности.

Проект НПИ в редакции 2017 года.
Инженерная деятельность – профессиональная деятельность, осуществляемая для целей конструирования, проектирования, производства, строительства и эксплуатации инженерных объектов с применением теоретических и практических знаний в технической сфере. Субъекты инженерной деятельности – физические лица, имеющие статус инженера, а также юридические лица, зарегистрированные в порядке, установленном настоящим Федеральным законом.

Инженер (инженерный работник) – специалист, имеющий высшее образование и осуществляющий инженерную деятельность;

Проект РИА (Направлен в вузы Ассоциации технических университетов с целью обсуждения и внесения изменений 31.01. 2017 г. № АТУ-17-01/10). Ст.2, пункт 6. Инженерная деятельность – деятельность в сфере материального

производства в рамках отраслей промышленности, *имеющая техническую направленность*;

Ст.2, пункт 7. Инженерный работник (инженер) – специалист, имеющий высшее образование и *осуществляющий инженерную деятельность*.

Как видим, авторы обоих проектов закона об инженерной деятельности едины в том, субъектами инженерной деятельности являются инженеры. Именно они эту деятельность и осуществляют.

Эта позиция представлена в монографии уважаемого в академической среде профессора И.К. Корнилова «Основы инженерного искусства» [7], в известной многим поколениям российских инженеров книге профессора А.И. Половинкина «Основы инженерного творчества» [12]. Эти книги широко используются в российском инженерном образовании, оказывая существенное влияние на формирование мышления выпускников инженерных вузов.

В курсе методологии инженерной деятельности, читаемом автором в Губкинском университете, излагается и аргументируется иная точка зрения, в основе которой – работы Г.П. Щедровицкого. Вот что он писал о социальной деятельности (а инженерная деятельность является таковой) еще полвека назад [17].

«По традиции, поскольку само понятие деятельности формировалась из понятия «поведение», деятельность как таковую в большинстве случаев рассматривали как атрибут отдельного человека, как то, что им производится, создается и осуществляется, а сам человек в соответствии с этим выступал как «деятель». И до сих пор большинство исследователей –

психологов, логиков и даже социологов, не говоря уже о физиках, химиках и биологах, – думают точно так; само предположение, что вопрос может ставиться как-то иначе, например, что *деятельность носит безличный характер*, кажется им диким и несуразным. Но есть совершенно иная точка зрения. Работы Гегеля и Маркса утвердили рядом с традиционным пониманием деятельности другое, значительно более глубокое: согласно ему человеческая социальная (*добавим от себя – профессиональная*) *деятельность должна рассматриваться не как атрибут отдельного человека, а как исходная универсальная целостность, значительно более широкая, чем сами «люди»*.

«Не отдельные индивиды тогда создают и производят деятельность, а наоборот: она сама захватывает их и заставляет «вести» себя определенным образом». И далее, – пишет Г.П. Щедровицкий, – «каждый человек, когда он рождается, сталкивается с уже сложившейся и непрерывно осуществляющейся вокруг него и рядом с ним деятельностью», «люди оказываются принадлежащими к деятельности, включенными в нее либо в качестве материала, либо в качестве элементов наряду с машинами, вещами, знаками, социальными организациями и т.д.». «Система человеческой социальной деятельности оказывается полиструктурной, то есть состоит из многих, как бы наложенных друг на друга структур, а каждая из них в свою очередь состоит из множества частных структур, находящихся в иерархических отношениях друг с другом». Рисунок 1 наглядно иллюстрирует эту мысль применительно к инженерной деятельности.

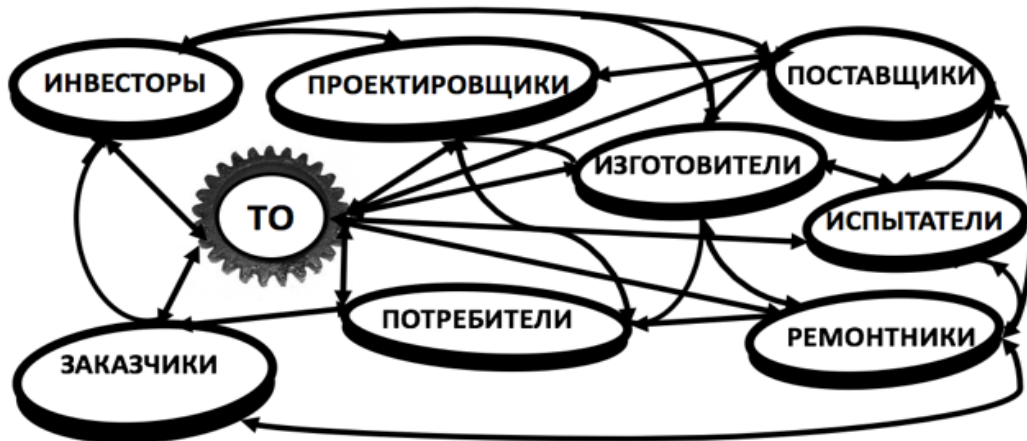


Рисунок 1. – Полиструктурность инженерной деятельности. ТО-технический объект

Подчеркнем лишь, что «поставщики» включают и сферу образования – поставщика кадров, а пользователи (потребители) являются так или иначе опосредованными соавторами ТО через систему задаваемых проектировщикам целевых показателей. Стрелки на рисунке, означающие взаимодействия субъектов инженерной деятельности, подразумевают, что в обеспечении этого взаимодействия как услуги могут быть задействованы дополнительные субъекты деятельности.

Как видим, идеи философа до сих пор так и «не овладели массами».

Одна из ключевых целей, которую автор поставил перед собой, взявшись преподавать методологию инженерной деятельности, – изложить студентам ее онтологию и методологию, положив в основу эти идеи Щедровицкого. Но не его высоким философским языком, а языком, понятным студентам старших курсов (5 курс специалитета, магистранты), с привлечением примеров и иллюстраций из известных всем нам сказок, художественной и исторической литературы, вполне раскрывающих сущность и инженерного творчества, и инженерной деятельности.

Уточнение базовых понятий инженерной деятельности. Первым делом необходимо было уточнить базовые понятия инженерной деятельности.

Философия техники, относительно молодое философское направление, претендующее быть смысловым фундаментом инженерной деятельности, выводит для нее на первый план как исходное понятие технического объекта (ТО). Это любая, имеющая материальную основу искусственная (то есть отсутствовавшая в природе) «вещь» (от каменного топора, ямыловушки, вырытой для добычи мамонта, до космической станции и квантового компьютера), созданная трудом Человека. Неслучайно в упомянутом проекте закона об инженерной деятельности, предложенном РИА, говорится о ее технической направленности. Но нынешний спектр направлений инженерной деятельности существенно шире, нежели прописано в этом проекте. Работа инженеров-программистов, инженеров по представлению знаний, разработчиков искусственных нейронных сетей, инженеров геномного редактирования не привязана непосредственно к миру техники, материальному производству. Да и технологии, которые как способы создания (изготовления) и использования ТО, а на самом деле не только ТО, по назначению неотделимы от них. ТО может оказаться бесполезным при неизвестном способе

его применения. История о мартышке и очках как раз про это. Технологии – нематериальный объект. Сам этот термин введен в инженерный сленг недавно (1772 год, Иоганн Бекман, Геттингенский университет). Он в обыденном понимании обозначает некое описание, комплекс описаний, отвечающих на вопросы как, в какой последовательности и с помощью чего люди, действуя целенаправленно, могут с высокой вероятностью получить желаемый результат этих действий (совсем не обязательно материальный, например положительные эмоции), и как затем правильно использовать этот результат. Оно, это описание есть, говоря современным языком, информационный объект. И такие объекты не просто находятся в поле инженерной деятельности. Они в центре этого поля.

На высказывании известного польского праксиолога В. Гаспарского о том, что *«проектирование – это информационная подготовка действия, направленного на изменение реальности»* как на одном из основополагающих утверждений строится вся концепция курса [3]. Результаты этой подготовки фиксируются в программах, проектах, инструкциях, планах, схемах, рецептах, алгоритмах – *информационных объектах, способных обрести статус самостоятельного продукта инженерной деятельности, востребованного и потому имеющего ценность.*

Этот информационный объект рождался в процессе творческого мышления в голове первобытного человека и превращался в орудие труда, изделие. Подобную информацию генерировал вождь племени, фараон и/или те, включая его умных рабов, кому они поручал «подумать и дать предложения», и доводился до исполнителей. В самые далекие времена устно, позже вплоть до нынешних времен – с помощью различных семиотических средств на подходящих носителях (камне, глине, песке, папирусе, бересте, бумаге и далее по списку).

Как справедливо отмечено в [11] «история инженерной деятельности относительно самостоятельна; ее нельзя свести ни к истории техники, ни к истории науки. Корни ее теряются в глубине прошедших тысячелетий». Да, инженеры как отдельная, институционально оформившаяся категория субъектов этой деятельности появились на рубеже 16 – 17 веков в Нидерландах. Но если исходить из представления, четко сформулированного Б.В. Литвиновым в уже упомянутой нами книге [8], что инженеры создают образы вещей, а рабочие – превращают их в изделия, то тех великих зодчих древности, образное мышление которых обогатило

цивилизацию всеми «чудесами света», мы с полным правом можем считать инженерами. Знаменитая фраза Архимеда, жившего в III веке до новой эры, «дайте мне точку опоры, и я переверну Землю» – прекрасный образец инженерного мышления. И неважно, что понятие «инженер» вошло в обиход сравнительно недавно. Проектирование как основное занятие инженера, проект как продукт проектирования вошли в обиход еще позднее, позже даже, чем слово технология.

По этому поводу будет уместно привести следующий тезис В.Л. Глазычева [5], относящийся к проектированию.

«Почему проектная деятельность», – задается он вопросом, – «легко прослеживаемая на огромной толще человеческой истории, не обозначена как равноценная, равноправная с искусством, с философией, с наукой?». «Потому что», – отвечает он, – опознание не происходит само. Если не созрела культурная ситуация для него, оно не происходит. С позиций сегодняшнего дня крестовые походы можно описать как один из реализованных церковью проектов. Но ни их вдохновители, ни участники и представить себе не могли подобное. Они не обладали проектным мышлением, само понятие «проектирование» в их логике отсутствовало. Сначала должно было сформироваться понятие общества, «как нечто, объединяющее всех живущих несословным способом». А это – конец 19 века. «Как только возникло слово «общество», – пишет далее В.Л. Глазычев, – «возник шанс для появления слова культура. Не как признак: культурный или некультурный человек, есть такой бытовой термин. А понимание культуры как сложной машины, производящей, воспроизводящей, передающей и реализующей ценности. Это уже абстракция достаточно высокого порядка. Значит, сначала должно было возникнуть слово общество, чтобы возник шанс на опознание проектирования, которое осуществляется в обществе и в материале культуры».

Аналогично можно рассуждать и об инженерии как о деятельности по технологизации любых видов человеческой деятельности, которую можно проектировать. Таковой она, естественно, не осознавалась (не опознавалась).

Не мудрствуя лукаво и действуя в рамках методологии образования [10], возьмем за основу определение деятельности по солидному философскому словарю: *деятельность как таковая есть форма активного отношения людей к окружающему миру (включающему их самих), существо которой составляет его*

целесообразное изменение и преобразование в их интересах [15]. Это можно понимать так, что деятельность столь же неотъемлемый фактор бытия человечества, как дыхание – отдельного человека. Но вот вопрос, который мы уже ставили в самом начале: деятельность осуществляет индивид, или сообщество людей? И о каких интересах людей идет речь, каждого в отдельности, или общественных? Данное определение это не уточняет.

Тогда мы конкретизируем, что нас интересует не всякая деятельность, а *профессиональная*, под которой понимают трудовую деятельность, осуществляемую в рамках сложившегося разделения труда, требующую соответствующей подготовки и приносящую доход [2].

Профессии возникли как результат начавшегося с переходом людей к оседлому образу жизни обособления определенных трудовых функций в рамках общественного разделения труда, когда эти функции перестали быть эксклюзивными, продукт труда обрел общественную значимость, а «носители соответствующих компетенций» перестали быть уникалами и стали обучать своему ремеслу, дающему им главный их доход, следующее поколение. Так появились гончары, кузнецы, скорняки, бортники.

Как только труд стал приносить доход, появилась потребность повышать его производительность. Это достигалось в первую очередь тем, что для выполнения отдельных простых трудовых действий (типа «принеси-унеси-подержи»), необходимых для выполнения основной трудовой функции, привлекались помощники. Так появилось примитивное технологическое разделение труда в профессиональной деятельности. Выше мы цитировали Г.П. Щедровицкого, который настаивал, что деятельность – сложная, полиструктурная система. П.Г. Щедровицкий, один из ведущих в стране методологов, не устает повторять, что это система есть система разделения труда (СРТ), которое является одной из сущностных, онтологических характеристик профессиональной деятельности [19]. При этом имеется в виду разделение труда не в только смысле выполняемых трудовых функций и действий и, соответственно, и их исполнителей, то есть субъектов деятельности – трудящихся, как говорили в недавнем прошлом, но и с включением в это понятие (труда) необходимых им (трудящимся) компетенций и тех средств (инструментов), ресурсов, способов и приемов, которые они используют, в том числе для коммуникаций, и, наконец, результата, а точнее

продукта труда. СРТ имеет все необходимые атрибуты системы – структуру, элементы, специфические связи, в частности, коммуникационные, целостность, эмерджентность.

Отсюда следует, что и инженерная деятельность — не труд инженеров-одиночек. Под этим термином мы будем понимать особую, полиструктурную в общем случае, систему разделения труда, в которой инженеры являются одним из ее элементов наряду с учеными, менеджерами, рабочими, техниками, мастерами, операторами и другими категориями работников. Данное утверждение рассматривается в курсе как вторая основная аксиома, определяющая содержание курса.

Обосновываем мы ее, кроме ссылок на авторитеты, привлекая здравый смысл и множество примеров. И начинаем с разделения понятий работы и профессиональной деятельности. Это разделение является принципиальным моментом, отличающим наше понимание онтологии инженерной деятельности от того, как она традиционно излагается в вузах.

Разве вы будете возражать, спрашиваем мы студентов, что каждый отдельно взятый морально устойчивый инженер, уходя в будний день утром из дома, говорит маме, жене, детям, что идет на работу, возвращаясь – что пришел с работы. Никто не говорит, даже короли, президенты и академики РАН, что ходят на деятельность, задерживаются на деятельности и т.п. Фраза «прости, дорогая, устал, было много работы» – нормальная, привычная, фраза «ужасно устал, было много деятельности» более похожа на шутку юмора. Спросите школьников во время урока, чем заняты в данный момент их родители, и они, не все, разумеется, но многие, ответят: «на работе», но никогда: «на деятельности».

Вывод очевиден: взрослые люди работают, трудятся. И каждый отдельный инженер, ученый, экономист, учитель, врач и т.д. работает (трудится), выполняя свои трудовые функции. Но при этом люди о ком-то говорят как видном, известном, заслуженном, выдающимся деятеле (науки, техники, искусства, спорта), государственном или политическом деятеле, а о ком-то – как превосходном, бесценном и незаменимом работнике, труженике. В нашей стране в реестре почетных званий есть заслуженный Деятель и есть заслуженный Работник. Этот факт, если следовать логике, сам по себе должен наводить на мысль, что *работа и профессиональная деятельность – не синонимы*.

Размышляя об этом, мы наталкиваемся еще на один вопрос: деятельностью ведь можно

заниматься, а можно в ней участвовать. В чем тут разница, есть ли она вообще? И нужно ли разбираться в этом нюансе?

Вряд ли труженики театра – осветители сцены, реквизиторы и костюмеры скажут вам, что занимаются театральным искусством. Но то, что они в нем участвуют – бесспорно. Аналогично, судьи в фигурном катании, гимнастике, боксе: они, выполняя свою работу, зачастую и по разным причинам уже не занимаются спортом, но, безусловно, участвуют в спортивной деятельности, и они в этой деятельности необходимы.

Но тогда мы вправе допустить и даже утверждать, что и в инженерной деятельности участвуют не одни лишь инженеры. И когда говорят, что инженеры «осуществляют инженерную деятельность», подразумевают, что они *занимаются* ею.

Воспользуемся аналогией, которая сама по себе, как и всякая аналогия, ничего не доказывает, но помогает прояснить позицию. Когда спрашивают, кто производит мед, большинство студентов, как показывает практика, не задумываясь, отвечают: пчелы. Но это будет, мягко говоря, полуправдой: мед производит пчелиная семья, рой, и не все пчелы, входящие в него, собирают и перерабатывают нектар в мед. Есть еще и матка, и трутни, у которых другая, абсолютно необходимая для обеспечения жизнедеятельности роя функция. Получается, что лишь совокупная взаимосвязанная работа разных по своему «функционалу» пчел в рое образует деятельность как некую систему, дающую столь ценный нами продукт. Биологи выяснили, что и в муравейнике имеет место явное «разделение труда», см. рисунок 2.

Аналогично, спектакль как продукт театральной деятельности создается совместным трудом драматурга, режиссера, актеров, художников-декораторов, костюмеров и т.д. Различных профессий и специальностей, в том числе инженерных, в театральной деятельности – более десятка. Вот оно – разделение труда, в первом случае (пчелиный рой) естественное, природное, во-втором (театр) – искусственное, технологическое. Нельзя создать спектакль силами драматургов, нельзя создать автомобиль силами инженеров. В будущем, при тотальной роботизации, не исключено, что это станет возможным. Пока нет.

В обществе со времен промышленной революции 18 века укоренилось представление, что машины делаются руками рабочих. С последней четверти XX века правильнее уже стало говорить – машинами при участии, но все

менее заметном, рабочих, в крайнем случае – рабочими с участием, все более заметном, машин. Роль инженеров в производстве машин, как и любой другой техники, более похожа на роли

композитора и дирижера оркестра. Благодаря оркестру мы и воспринимаем музыкальное произведение: он его исполняет по нотам первого и под управлением второго.



Рисунок 2. – Муравьиная семья

Нельзя сводить музыкальную деятельность к композиторству и дирижированию, а театральную – к драматургии и режиссуре. Это очевидно. Но точно также инженерная деятельность включает в себя труд инженеров, но не только их труд. Рабочие за станком, операторы за пультом управления, монтажники на стройке – это те же музыканты в оркестре и актеры в театре. На вопрос, почему актерам театра и музыкантам оркестра необходимо высшее профессиональное образование, а рабочим – нет, отвечает методология инженерной деятельности.

Эти примеры вполне, на наш взгляд, подтверждают, что профессиональная деятельность – это система, онтологической характеристикой которой является разделение труда. В этом разделении труда одни трудовые функции можно отнести к основным – производительным, а другие – к вспомогательным – сервисным, как их теперь называют. Соответствующим образом разделяются и работники – исполнители этих функций. Недаром есть понятия основного и вспомогательного производственного персонала.

Можно привести и более строгий с позиций науки довод. Система должна обладать свойствами полноты и целостности. «Рабочая» деятельность, то есть деятельность тех, кто по уже приведенному нами выше выражению академика Б.В. Литвинова «превращает образы вещей в изделия», не обладает этими свойствами. Она в современном мире не может существовать

отдельно без инженеров, менеджеров, бухгалтеров (не по должности, а функционалу), обеспечивающих ее информационно.

Признание, что деятельность – система, означает, что ее можно исследовать, осуществлять, управлять ею, начинать и прекращать. А, следовательно, и программировать, проектировать, конструировать. Деятельность может быть удачной и неудачной, плодотворной и бесполезной, необходимой и вредной, преступной и благородной и т.д. От того, каковы принципы и структура разделения труда в системе деятельности, в существенной мере зависит самая возможность достижения желаемой цели и получаемый эффект при ее достижении. Лебедь, рак и щука – персонажи великого баснописца И.А. Крылова – хрестоматийный пример.

Когда некоторые, в общем случае различные элементы связываются с помощью определенных, но при этом самых разнообразных по своим свойствам связей и образуют некую совокупность, то эта совокупность лишь тогда становится системой, когда она как единое целое приобретает особое свойство – эмерджентность, которым не обладает ни один из ее элементов. Рисунок 3 иллюстрирует понятие эмерджентности системы. Даже одни и те же элементы (на рисунке атомы углерода) можно связать так, что получится система (алмаз) со свойством высокой твердости (у атома этого свойства нет), а можно так, что образовавшаяся система (графит) будет наоборот, очень мягкой.

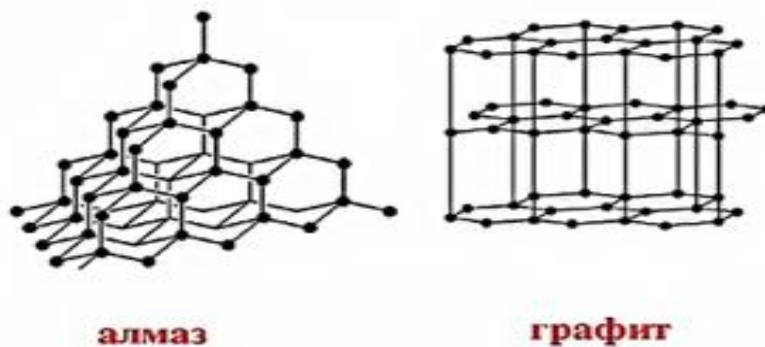


Рисунок 3 – К понятию эмерджентность

Атомы углерода на рисунке можно уподобить рабочим местам отдельных работников, каждый из которых выполняет определенную, порою жестко регламентированную трудовую функцию или трудовые действия, а связи – их коммуникациям, информационным каналам. Природа, варьируя химические элементы, структуру и наполнение их связей, явила людям непостижимое разнообразие объектов, составляющих среду их обитания, не говоря уже об их самих. Люди убедились на своей практике, что варьируя в коллективах компетенциями людей, их численностью, структурой связей (коммуникаций) и их наполнением, можно осуществлять самые разнообразные виды деятельности, причем с различной эффективностью.

Онтология инженерной деятельности. Как только мы сказали «А»: деятельность может быть объектом проектирования и технологизации, мы должны сказать и «Б»: деятельность есть инженерный объект.

Это утверждение определяет суть курса методологии инженерной деятельности. Дисциплины по методологии или основам проектирования/конструирования, изготовления и эксплуатации техники, автоматизации работ на этих стадиях есть в каждом профильном и политехническом инженерном вузе. Они формируют рамки инженерного мышления выпускников соответствующих инженерных направлений и специальностей. Эти рамки задаются, в частности представлениями о жизненном цикле техники и технологий.

Курсы же по методологии инженерной деятельности как особого вида экономической и социальной деятельности, без которой немислима любая профессиональная деятельность, поскольку инженерная деятельность выросла в эти виды и стала их

органической составляющей, а ее цели все в возрастающей степени определяются не столько потребностями научно-технического прогресса, сколько высшими гуманитарными ценностями, остаются для высшей школы пока экзотикой. Но именно эти курсы, преподаваемые с использованием системомыследеятельностного подхода, способны развивать компетенцию системного мышления, органично сопрягая мышление «технарей» с гуманитарным, культурологическим. Как пишет профессор В.В. Чешев, гуманитарные знания приобретают особую важность при проектировании современных сложных социально-технических систем, соединяющих техногенный мир и общественную среду [16].

П.Г. Щедровицкий в регулярных лекциях, которые он читает в университетах страны, обосновывает предположение, что доминантным типом инженерного мышления в приближающуюся эпоху обретения искусственным интеллектом элементов субъектности в системах разделения труда станет программирование [18]. Мы понимаем этот тип мышления, связанный с видением общего деятельностного процесса, обеспечивающего достижение к поставленной конечной цели, как совокупность последовательно-параллельно отдельных взаимосвязанных и требующих проектирования деятельностей, разворачивающихся шаг за шагом по определенному алгоритму (согласно дереву целей как матрице) и соответствующим дорожным картам.

Онтология инженерной деятельности в курсе схематизируется в виде следующей модели, см. рисунок 4. Смысл ее в том, что охарактеризовать любую в целом деятельность – научную, инженерную, образовательную и т.д., отличить ее от иных видов деятельности, это значит конкретизировать ее следующие основные

атрибуты в их взаимосвязях и взаимозависимостях (обозначенных на схеме стрелками), обеспечиваемых другими деятельностями и соответствующими институтами:

- предмет деятельности;
- среда деятельности;
- цели и критерии оценки деятельности, их первооснова (ценности, потребности);

- объекты деятельности;
- субъекты деятельности;
- средства (ресурсы, инфраструктура) деятельности, их источники;
- процесс деятельности: содержание, способ (технологии), организованности;
- результаты (продукты) деятельности, их потребители.

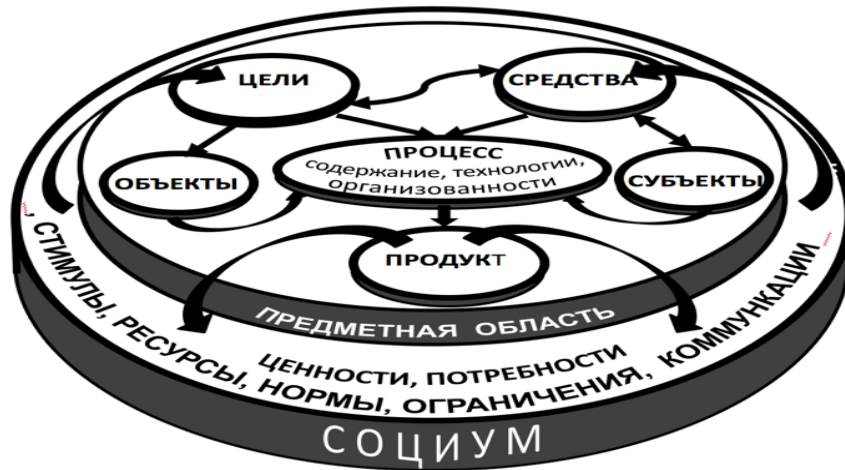


Рисунок 4. – Схематизация онтологии инженерной деятельности

В курсе подробно рассматривается каждый из этих атрибутов в их увязке с цивилизационным развитием человечества, в частности, с происходящей в настоящее время очередной промышленной революцией и формированием нового технологического уклада. В этом контексте обсуждаются вопросы включения в систему разделения труда искусственного интеллекта, придания ему «ограниченной в правах» субъектности.

Как уже было сказано выше, главная цель инженерной деятельности – обеспечивать, исходя из социокультурных и экономических ценностей, постоянное повышение продуктивности и эффективности *всех видов человеческой деятельности* путем их технологизации. Отсюда мы выводим, что предметной областью инженерной деятельности является не техносфера, как это считается традиционно, а деятельность людей в целом. Что касается

объектов инженерной деятельности, то это, во-первых, потребности, чаяния людей, которые имеют перспективу быть удовлетворенными, во-вторых, вся совокупность природных ресурсов жизнедеятельности людей, в-третьих, те средства, материальные, информационные, которые они используют и которые могут быть усовершенствованы. Технологии, способы разделения труда в инженерной деятельности рассматриваются в проекции на ее исторические

организованности: кустари-одиночки, ремесленники с подмастерьями, цеха ремесленников, территориальные кластеры, фабрики, заводы, конструкторские бюро, инжиниринговые компании, и т.д. *Спроектировать конкретную инженерную деятельность при таком представлении ее онтологии – это означает детально описать в надлежащем формате все вышеуказанные ее атрибуты.*

Литература:

1. Бурцев М. Лекция «Искусственный интеллект: что могут искусственные нейронные сети и как они изменят нашу жизнь» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj2qLiPiJTtAhUplIsKHUknCfcQFjAHegQIBxA C&url=http%3A%2F%2Fecofaculty.gaidarfund.ru%2Farticles%2F2962&usg=AOvVaw2QSMpbII5zJkGI6JuwpyXz>

2ahUKEwj2qLiPiJTtAhUplIsKHUknCfcQFjAHegQIBxA C&url=http%3A%2F%2Fecofaculty.gaidarfund.ru%2Farticles%2F2962&usg=AOvVaw2QSMpbII5zJkGI6JuwpyXz

2. Волошина И.А., Новиков П.Н., Зуев В.М. Понятие профессии в составе профессионально-трудовой и образовательной терминологии / И.А. Волошина, П.Н. Новиков, В.М. Зуев // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2016. - № 10. - С. 85-97.

3. Гаспарский В. Системная методология. Некоторые замечания о ее природе, структуре и применении: сборник / В. Гаспарский // Системные исследования. - Ежегодник. - М.: Наука, 1977. - С. 282.

4. Гельман М.М. Безграмотный опус / М.М. Гельман // ИА «REGNUM. 13.03.2016.

5. Глазычев В.Л. Методология проектирования. Лекция на семинаре «Введение в общую прикладную методологию» [Электронный ресурс] / В.Л. Глазычев // Институт культурной политики. Школа культурной политики. - Киев, 25.04.2002. – Режим доступа: www.Glazychev.ru

6. Казанский Ю.А. Вместо предисловия: сборник / Ю.А. Казанский // Проблемы организации и развития инженерной деятельности; под редакцией Малиновского К.В. и Щедровицкого Г.П. - Обнинск, ИАЭ, 1990.

7. Корнилов И.К. Основы инженерного искусства / И.К. Корнилов. - М.: МГУП имени Ивана Федорова, 2014. - 372 с.

8. Литвинов Б.В. Основы инженерной деятельности: курс лекций / Б.В. Литвинов. - М.: Машиностроение, 2005. - 282 с.

9. Национальная палата инженеров. Проект закона об инженерной деятельности в Российской Федерации от 30.08.2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.npirf.ru>

10. Новиков А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М.: Эгвест, 2006. - 488 с.

11. Подлесный С.В. История инженерной деятельности: учебное пособие / С.В. Подлесный, Ю.А. Ерфорт, В.М. Искрицкий, Д.Г. Суценко, А.Н. Стадник. - Крாமаторск: ДГМА, 2010. - 188 с.

12. Половинкин А.И. Основы инженерного творчества: учебное пособие / А.И. Половинкин. - 3-е изд., стер. - СПб.: Издательство «Лань», 2007. - 368 с.

13. Похолков Ю.П. Инженерная мысль в России – полет прерван? / Ю.П. Похолков // Аккредитация в образовании. – 2010. - № 40. - С. 27-29.

14. Российская инженерная академия. Проект «Федеральный закон об инженерной деятельности (2-я редакция)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.info-rae.ru/www.info-rae.ru/>

15. Философский энциклопедический словарь. - М.: ИНФРА-М., 2003. - 575 с.

16. Чешев В.В. Инженерное мышление в антропологическом контексте / В.В. Чешев // Философия науки и техники. - 2016. - Т. 21. - № 1. - С. 104-117.

17. Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности: избранные труды / Г.П. Щедровицкий // Школа культурной политики. – 1995. - 800 с.

18. Щедровицкий П.Г. Верх и вниз по волнам промышленных революций: лекция [Электронный ресурс] / П.Г. Щедровицкий. – Режим доступа: <https://matveychev-oleg.livejournal.com/9549083.html>

19. Щедровицкий П.Г. Вызовы III промышленной революции инженерному вузу: лекция / П.Г. Щедровицкий // Лекция РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина от 25.05.2016.

References:

1. Burtsev M. Lecture "Artificial intelligence: what can artificial neural networks do and how are they going to change our lives" [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.google.com/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj2qLiPiJTtAhUplIsKHUKnultyCfcQFjAHegQIBx%ga%2F2962&usg=AOvVaw2QSMpbll5zJkGI6JuwpyXz>

2. Voloshina I.A., Novikov P.N., Zuev V.M. The concept of a profession as a part of professional labor and educational terminology / I.A. Voloshin, P.N. Novikov, V.M. Zuev // National interests: priorities and safety. - 2016. - № 10. - S. 85-97.

3. Gasparsky V. System methodology. Some remarks about its nature, structure and application: collection / V. Gasparsky // Systemic research. - Yearbook. - М.: Наука, 1977. - P. 282.

4. Gelman M.M. Illiterate opus / M.M. Gelman // IA «REGNUM 03.13.2016.

5. Glazychev V.L. Design methodology. Lecture at the seminar "Introduction to general applied methodology" [Electronic resource] / V.L. Glazychev // Institute for Cultural Policy. School of Cultural Policy. - Киев, 25.04.2002. - Access mode: www.Glazychev.ru

6. Kazansky Yu. A. Instead of a preface: collection / Yu.A. Kazansky // Problems of organization and

development of engineering activities; edited by K.V. Malinovsky and Shchedrovitsky G.P. - Obninsk, IAE, 1990.

7. Kornilov I.K. Foundations of Engineering / I.K. Kornilov. - М.: MGUP named after Ivan Fedorov, 2014. - 372 p.

8. Litvinov B.V. Foundations of engineering: a course of lectures / B.V. Litvinov. - М.: Engineering industry, 2005. - 282 p.

9. National Chamber of Engineers. Draft law on engineering activities in the Russian Federation of 08/30/2017 [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.npirf.ru>

10. Novikov A.M. Methodology of education / A.M. Novikov. - М.: Egvest, 2006. - 488 p.

11. Podlesny S.V. History of engineering activity: manual / S.V. Podlesny, Yu.A. Erfort, V.M. Iskriksky, D.G. Sushchenko, A.N. Stadnik. - Kramatorsk: DSMA, 2010. - 188 p.

12. Polovinkin A.I. Foundations of engineering creativity: a manual / A.I. Polovinkin. - 3rd ed., Erased. - SPb.: Publishing house "Lan", 2007. - 368 p.

13. Pokholkov Yu.P. Engineering thought in Russia - is the flight interrupted? / Yu.P. Pokholkov // Accreditation in Education. - 2010. - № 40. - S. 27-29.

14. Russian Engineering Academy. Project "Federal

Law on Engineering Activity (2nd Edition)" [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.info-rae.ru/www.info-rae.ru/>

15. Philosophic Encyclopedic Dictionary. - М.: INFRA-M., 2003. - 575 p.

16. Cheshev V.V. Engineering thinking in an anthropological context / V.V. Cheshev // Philosophy of Science and Technology. - 2016. - Т. 21. - № 1. - S. 104-117.

17. Shchedrovitsky G.P. Initial representations and categorical means of the theory of activity: selected works /

G.P. Shchedrovitsky // School of cultural policy. - 1995. - 800 p.

18. Shchedrovitsky P.G. Up and down the waves of industrial revolutions: lecture [Electronic resource] / P.G. Shchedrovitsky. - Access mode: <https://matveychev-oleg.livejournal.com/9549083.html>

19. Shchedrovitsky P.G. Challenges of the III industrial revolution to an engineering university: lecture / P.G. Shchedrovitsky // Lecture of the Russian State University of Oil and Gas (NRU) named after I.M. Gubkin from 05/25/2016.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Шейнбаум Виктор Соломонович (г. Москва, Россия), кандидат технических наук, профессор, советник ректора, Российский государственный университет нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина.



Профессиональное развитие педагогов

УДК 378.14

К вопросу организационно-методической деятельности преподавателей вуза при дистанционной работе

On the issue of organizational and methodological activities of university teachers in the process of distance work

Александрова Г.А., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, nochgpi@mail.ru

Васильева Л.Г., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, largen1109@gmail.com

Филиппова И.В., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, filip_irina@mail.ru

Фоминых С.О., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, ermakovaso@rambler.ru

Alexandrova G., I. Yakovlev CHSPU, nochgpi@mail.ru

Vasilyeva L., I. Yakovlev CHSPU, largen1109@gmail.com

Filippova I., I. Yakovlev CHSPU, filip_irina@mail.ru

Fominykh S., I. Yakovlev CHSPU, ermakovaso@rambler.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.78.43.003

Ключевые слова: информатизация образования, дистанционная работа, организационно-методическая работа, информационная образовательная система.

Keywords: informatization of education, distance work, organizational and methodological work, information educational system.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения особенностей организации деятельности преподавателей вуза в условиях дистанционного режима работы в связи со сложившейся неблагоприятной эпидемиологической ситуацией в стране.

Исследование посвящено проблеме и особенностям организационно-методической деятельности преподавателей при дистанционной работе на основе использования автоматизированной информационной системы Битрикс24 в Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева. В работе представлены результаты изучения отношения научно-педагогических работников к удаленному режиму работы, рассмотрены проблемы и трудности, с которыми пришлось столкнуться преподавателям в ходе дистанционной работы. В работе оценены возможности системы Битрикс24 в решении задач организационно-методической деятельности преподавателей.

Авторами был проведен анализ организационно-методической готовности преподавателей вуза, вынужденных в условиях пандемии планировать и организовывать образовательный процесс дистанционно.

Результаты проведенного исследования предназначены для работников системы образования и руководителей образовательных организаций.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study the features of the organization of the University-teachers' activities in a distance mode of work in connection with the current unfavorable epidemiological situation in the country.

The study is devoted to the problem and peculiarities of the organizational and methodological activity of teachers in the process of distance work based on the use of the automated information system "Bitrix24" at the Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev. The paper presents the results of studying the attitude of scientific and pedagogical workers to a remote mode of work, considers the problems and difficulties that teachers had to face in

the process of distance work. The work evaluates the capabilities of the "Bitrix24" system in solving problems of organizational and methodological activities of teachers.

The authors analyzed the organizational and methodological readiness of university-teachers who are forced to plan and organize the educational process remotely during a pandemic.

The results of the study are intended for employees of the education system and heads of educational organizations.

Введение. Предметом наших исследований стала организационно-методическая деятельность преподавателей в условиях дистанционной работы.

Цель исследования – изучение особенностей организационно-методической деятельности преподавателей вуза при дистанционной работе.

Начало пандемии Covid-19 в силу объективных обстоятельств привело к масштабному распространению режима работы вне стационарных рабочих мест, к развитию взаимодействия между сторонами трудовых отношений с использованием информационно-коммуникационных технологий.

В связи с ухудшением эпидемиологической ситуации в апреле 2020 года по всей стране в вузах начал действовать особый режим работы. Согласно данному режиму преподаватели вузов были переведены на дистанционную работу и обеспечивали контактную работу с обучающимися в дистанционной форме с использованием электронной информационно-образовательной среды.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что неожиданный переход на дистанционную форму работы для многих преподавателей вузов оказался непростым. Не каждый из них оказался готов к такому формату работы. Преподавательскому составу пришлось в кратчайшие сроки перестраиваться и внедрять новые методы ведения образовательного процесса.

В настоящее время в условиях сложной эпидситуации многие образовательные организации высшего образования снова переходят на временное или частичное осуществление трудовой деятельности работниками в дистанционной форме.

Сам термин «дистанционная работа» не новый, так как он появился в Трудовом кодексе в 2013 году, в главе 49.1 под названием «Особенности регулирования труда дистанционных работников». Однако действующее трудовое законодательство регулирует постоянный характер дистанционной работы и не содержит специальных норм о ее временном или частичном выполнении.

В целях усовершенствования норм по дистанционной работе и урегулирования отношений временной дистанционной (удаленной) занятости 25 ноября 2020 года

Госдума рассмотрела и приняла во втором чтении Федеральный закон «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации в части регулирования дистанционной и удаленной работы». Целью принятых изменений является повышение гибкости занятости и применения информационно-коммуникационных технологий в трудовых отношениях.

Рассматриваемый законопроект и его положения не утратят актуальность и после изменения эпидемиологической обстановки. Вопросы организации, планирования и учета всех видов деятельности преподавателей вузов при дистанционной работе будут актуальны также и в будущем.

Рассмотрим исторические аспекты, связанные с видами деятельности преподавателя вуза.

Исследования текущего десятилетия показывают, насколько изменилась общая дидактическая культура современного преподавателя вуза, при этом сформировались различные подходы к его профессиональной компетентности: методологический, персонифицированный, практико-прикладной, проектно-дидактический (Э.Ф. Зеер, М.В. Кларин, Т.И. Руднева, Н.В. Соловова и др.).

Так, М.В. Кларин отмечает, что встраиваемость современного педагогического процесса в канву актуальных проблем современности напрямую зависит от конструктивно-дидактической деятельности современного педагога, который обладает набором дидактических компетенций и способен оперативно реагировать не только в рамках нормативной (стандартно-ориентированной) природы обучения, но и прогнозировать решение нестандартных проблем, проблемных ситуаций. А это, в свою очередь, требует трансляции не только традиционных моделей реализации технологических операций, но и продуцирование моделей дидактического творчества, профессиональной импровизации, поскольку информационно-образовательная среда в целом является сложной саморазвивающейся системой [4].

Профессионально-педагогическая деятельность, по мнению Э.Ф. Зеера, является сложноорганизованной системой, выполняющей конкретные функции: общепедагогическую (конструкторскую, организационную, гностическую, коммуникативную) и

производственно-техническую (только для преподавателя профессионально-педагогического труда). При этом методическая сторона профессиональной деятельности преподавателя связана с осмыслением всего арсенала средств, методов и приемов педагогического взаимодействия, целостного педагогического процесса, и сопутствует непрерывности эвристического и творческого поисков, инновационной компетентности преподавателя. По мнению автора, это самая трудоемкая работа, включающая: отбор научно-практической информации, методическую переработку, дидактическую трансформацию в учебный материал, проектирование приемов и способов оптимального ее освоения и контроля [3].

Введение в научно-педагогический обиход понятия «методическая работа» применительно к вузу связано с работой С.Ж. Гончаровой. Так, по определению С.Ж. Гончаровой, методическая работа вуза «представляет собой специфический тип образовательной деятельности, содержанием которой является системное единство создания метода, его апробации, внедрения метода (получение методик), применения методик» [1].

Автор учебного издания «Методическая работа в вузе» Н.П. Пучков определяет методическую работу как «комплекс мероприятий, направленных на обеспечение образовательного процесса учебно-методической документацией, повышение педагогического мастерства преподавателей, совершенствование аудиторной и самостоятельной работы студентов, улучшение всех форм, видов и методов учебной работы с учетом состояния и перспектив развития промышленных предприятий, организаций, для которых вуз готовит специалистов» [7].

Н.В. Соловова, автор трудов по методической работе в высшем образовании, дает следующее определение: «Методическая работа – это планируемая деятельность преподавателя и сотрудников вуза, направленная на освоение и совершенствование существующих, а также разработку и внедрение новых принципов, форм, методов эффективной организации учебного процесса» [10;15].

В настоящее время в должностные обязанности профессорско-преподавательского состава вуза включены несколько видов методической деятельности: учебно-методическая; научно-методическая; организационно-методическая [11;13;14].

При подготовке бакалавров можно отметить доминирование организационно-методической деятельности преподавателей вуза, учебные дисциплины бакалавриата отличаются

практикоориентированностью, что требует от преподавателей организации самостоятельной работы студентов. Методическая деятельность преподавателя вуза на всех уровнях профессиональной подготовки в вузе по природе рефлексивна: она обусловлена познанием и анализом педагогом явлений, собственного сознания и деятельности [9].

Анализ изученной литературы показал, что проблемы, связанные с особенностями организационно-методической деятельности преподавателей, являются предметом научных изысканий многих ученых и исследователей.

При этом ведущими направлениями деятельности методической работы вуза можно считать: мониторинг образовательных результатов; повышение квалификации педагогического состава; методическое обеспечение процесса обучения, совершенствование существующих и внедрение новых форм, методов, средств, педагогических технологий обучения; использование передового педагогического опыта [2;5;6;8;12].

Организационно-методическая работа проводится для оказания помощи преподавателям в организации учебно-воспитательного процесса и повышения их педагогической квалификации в разнообразных коллективных и индивидуальных формах, а ее содержание определяется актуальными задачами образовательного учреждения [15].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основе организационно-методической деятельности преподавателя вуза лежит опыт, приобретенный в научно-педагогической работе, самоорганизация и самоконтроль, самооценка и рефлексия. Данный вид деятельности предполагает участие в работе общественных методических структур и организаций в вузе, в системе управления университетом, отделом, факультетом, кафедрой и др. (выполнение трудовых должностных обязанностей ректора, проректора, начальника отдела, декана, заместителя декана), в разработке и проведении методических мероприятий, в выполнении контроля методического обеспечения и методического сопровождения процесса обучения.

Имеется достаточно исследований и данных, связанных с изучением организационно-методической работы, напрямую влияющей на учебный процесс. Однако нами выявлено, что проблемы организационно-методической деятельности преподавателей в условиях дистанционной работы, достаточно слабо представлены в научной литературе.

С учетом актуальности вопроса планирования и реализации научно-педагогической работы преподавателей, напрямую зависящей от особенностей организационно-методической деятельности преподавателей в условиях особого режима, а именно дистанционной работы, нами проведено изучение данной проблемы в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева.

Материалы и методы исследования. Нами были использованы следующие методы: изучение научной литературы в области исследуемой проблемы, анализ опыта отечественных вузов по данному вопросу, метод статистического и сравнительного анализов на основе проведенного анкетирования.

Для организации учебной работы преподавателей вузов имеется достаточное количество образовательных ресурсов и информационных систем. Нами был проведен анализ использования автоматизированных информационных систем в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. В вузе используются: Moodle21, Битрикс24, BigBlueButton, Zoom и др.

Для получения подробной информации по использованию информационных образовательных систем нами организовано и проведено анкетирование преподавателей ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. В анкету включены вопросы на предмет выявления особенностей организационно-методической деятельности в условиях дистанционной работы. В опросе приняли участие 87 научно-педагогических работников технолого-экономического, физико-математического факультетов, факультета естественнонаучного образования, факультета истории, управления и права, факультета художественного и музыкального образования ЧГПУ им. И.Я. Яковлева.

Нами проведено исследование особенностей организационно-методической деятельности ППС при удаленной работе на основе использования отечественной автоматизированной информационной системы Битрикс24.

Для внедрения в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева выбраны приложение «Задачи и проекты. Битрикс 24» и тарифный план «Компания». Согласно инструкциям была проведена настройка Битрикс24 изначально для административно-управленческого персонала. Но с неожиданным и быстрым переходом на дистанционную работу во втором полугодии 2019–2020 учебного года данная система стала доступна всем преподавателям ЧГПУ им. И.Я. Яковлева по ссылке <http://rektorat.bitrix24.ru>.

Результаты исследования. Выше было сказано о том, что для организации

дистанционного формата обучения в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева используются различные информационные системы. Успешность учебной деятельности напрямую зависит от того, насколько эффективно используются имеющиеся системы, и насколько эффективно осуществляется организационно-методическая деятельность педагога вуза в условиях удаленной дистанционной работы.

Анализ результатов анкетирования позволил нам:

- изучить отношение научно-педагогических работников к удаленному режиму работы и выявить проблемы и трудности, с которыми пришлось столкнуться преподавателям в ходе дистанционной работы;
- оценить возможности Битрикс24 в решении задач организационно-методической деятельности преподавателей.

В анкетировании приняли участие научно-педагогические работники ЧГПУ им. И.Я. Яковлева разных возрастных групп (было определены четыре возрастные группы: до 35 лет включительно (10% респондентов), 36 – 50 лет (37% респондентов), 51 – 65 лет (30% респондентов), старше 65 лет (23% респондентов)). Анкетирование было проведено в письменной форме на заранее подготовленных бланках.

Данные проведенного исследования показали, что переход на дистанционный режим работы не вызвал значительных трудностей у всех опрошенных преподавателей. Однако 2% респондентов (возрастная группа старше 65 лет) отметили, что у них возникли психологические трудности и затруднения, связанные с отсутствием непосредственного контакта с коллегами и студентами.

Проблем с техническим обеспечением при организации работы в дистанционном режиме не возникло. 100% респондентов использовали компьютер/ноутбук, 40%, дополнительно к этому использовали как вспомогательное средство коммуникации планшет/смартфон. Однако 8% опрошенных респондентов отметили, что для полноценной организации дистанционной работы им необходимы веб-камеры и устойчивый интернет.

На вопрос: «Какие информационные системы Вы использовали для организации учебной работы в дистанционном режиме» преподаватели ответили следующим образом: 100% опрошенных использовали для проведения занятий Moodle21, проводили онлайн-вебинары в BigBlueButton; Zoom использовали 75% опрошенных; электронную почту использовали лишь 12% респондентов, см. рисунок 1.

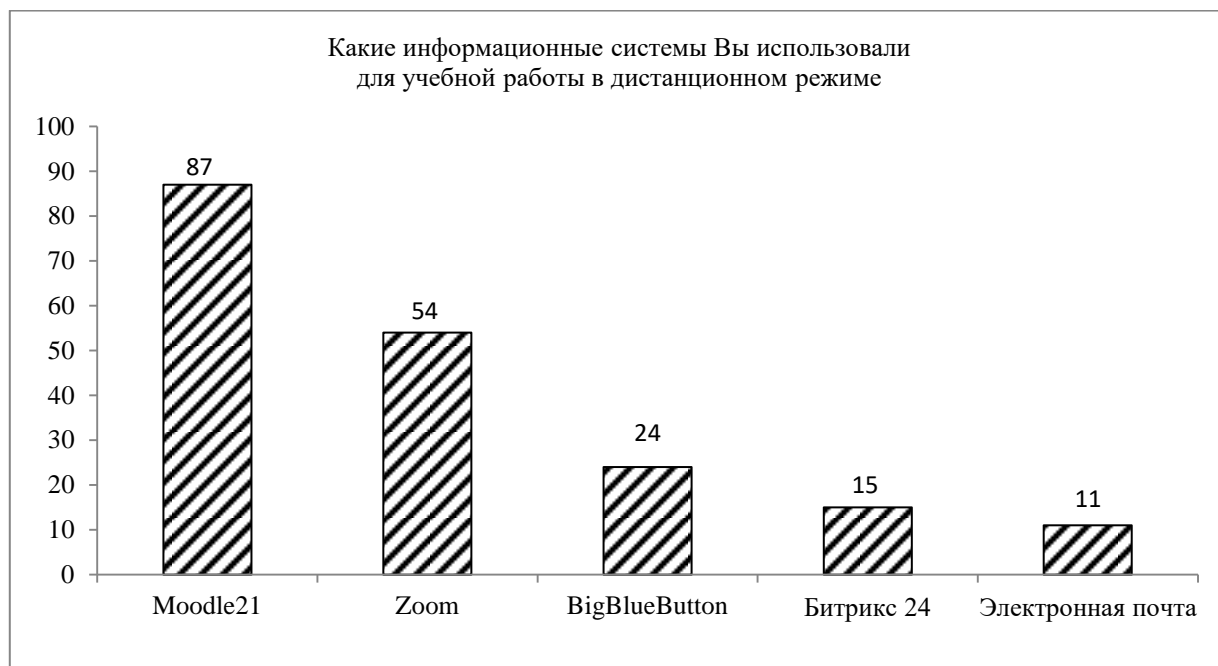


Рисунок 1. – Оценка использования информационных систем для организации учебной работы в дистанционном режиме

Образовательные платформы, которые применяют для учебной работы, не адаптированы для организационно-методической деятельности преподавателей вузов в дистанционном режиме. На рисунке 2 представлена оценка использования информационных систем для организационно-методической работы в дистанционном режиме: 100% респондентов использовали Битрикс24, при

этом дополнительно 29% респондентов использовали Zoom, 11% – BigBlueButton, 5% – электронную почту и Moodle21.

Нами были проведены аналогичный анализ и оценка использования информационных систем применительно к каждой составляющей организационно-методической работы преподавателя вуза, см. рисунок 3.

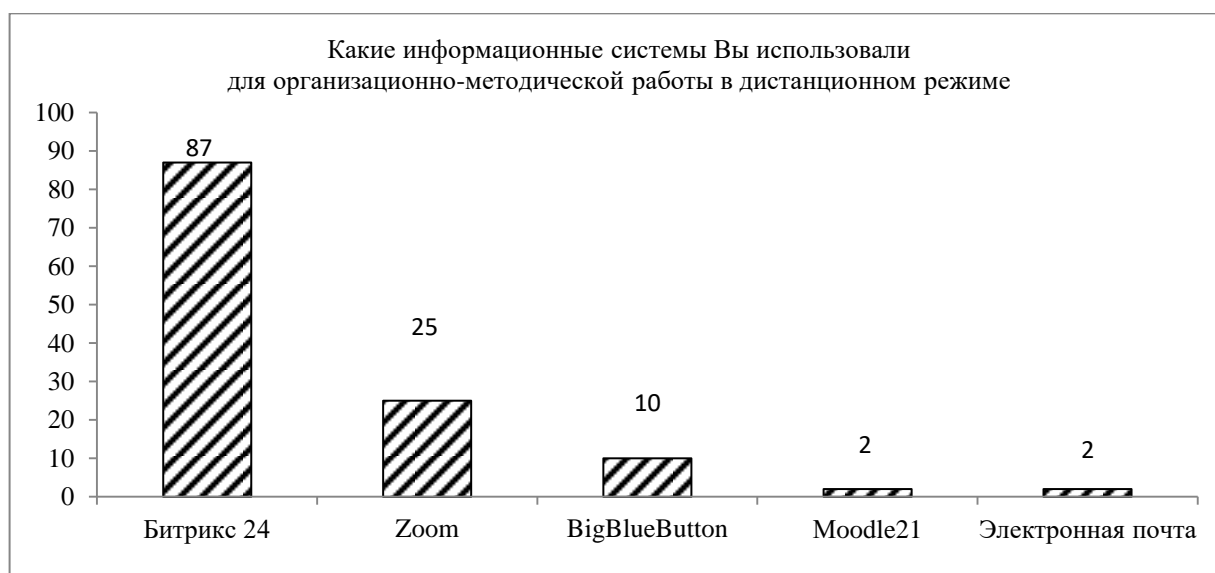


Рисунок 2. – Оценка использования информационных систем для организационно-методической работы в дистанционном режиме

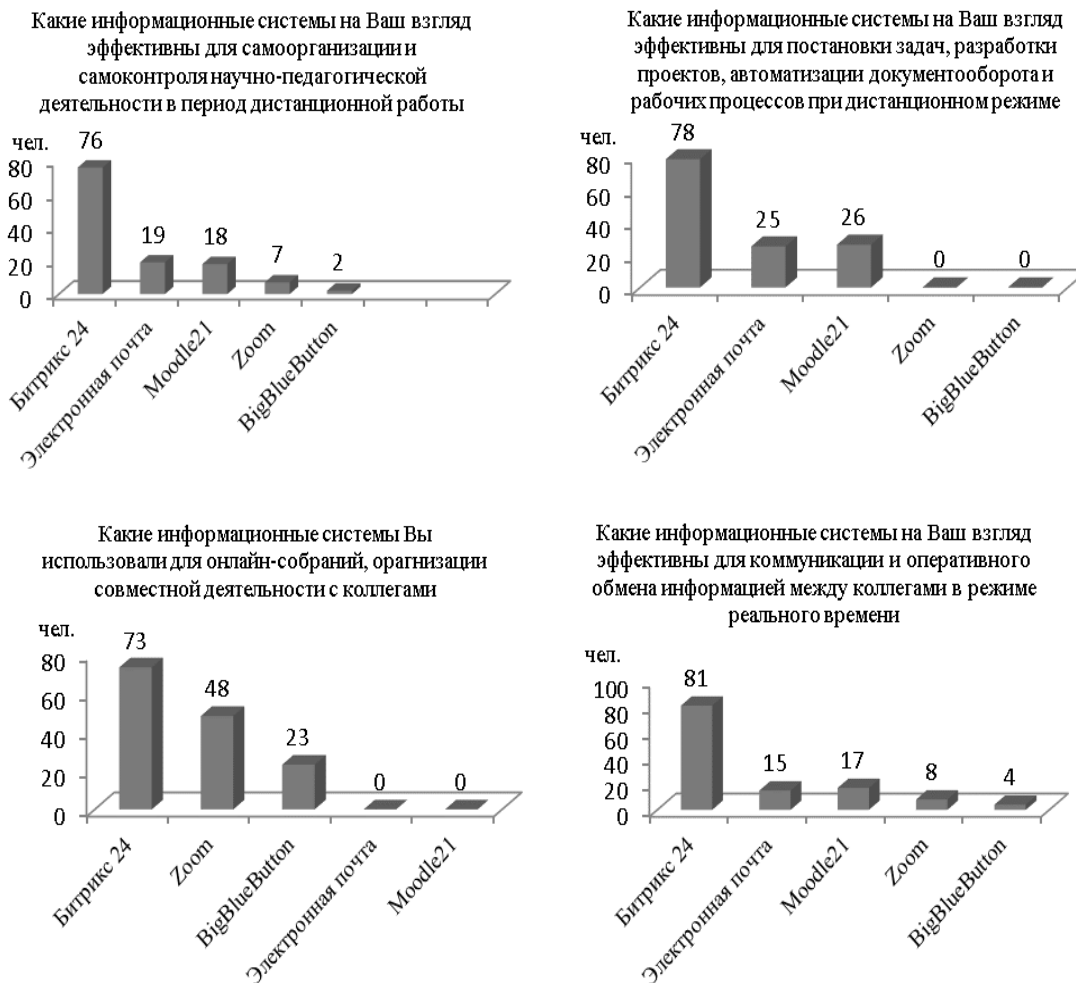


Рисунок 3. – Оценка использования информационных систем применительно к каждой составляющей организационно-методической работы преподавателя вуза

Проведенный анализ показал, что наиболее эффективной платформой, которая повышает самоорганизацию и самоконтроль при научно-педагогической деятельности в условиях дистанционного режима, опрошенные считают Битрикс 24 (76 респондентов – 87%). Так же преподаватели выделяют образовательную среду Moodle21 и электронную почту в качестве факторов самоорганизации и рефлексии, процент подобных ответов составил 20% и 22% соответственно.

При рассмотрении выбора преподавателями наиболее подходящих информационных систем для постановки задач, разработки проектов, автоматизации документооборота и рабочих процессов при дистанционном режиме нами получены следующие результаты: 78 человек (89%) выбрали для решения данных вопросов систему Битрикс24, 25 респондентов (28%) пользуются электронной почтой, 26 опрошенных (29%) используют платформу Moodle21. Причем

выбор пользования информационными системами по анкетированию был множественный, т.е. при анализе ответов отмечено то, что некоторые респонденты используют возможности разных платформ.

Для проведения онлайн-собраний и организации совместной работы с коллегами 84% преподавателей используют систему Битрикс24, 55% – систему Zoom, 26% – BigBlueButton. Так же, как и в предыдущем случае, при анализе ответов на данный вопрос, выявлено то, что некоторые преподаватели используют возможности разных платформ.

В условиях дистанционного режима работы особенно актуальными являются быстрое получение новой информации, и оперативное реагирование в режиме реального времени. Проведенный анализ анкетирования показал, что наиболее эффективной системой, которая позволяет решить данный вопрос, по мнению научно-педагогических работников, является

Битрикс24 (93% опрошенных преподавателей). Так же преподаватели выделяют образовательную среду Moodle21 и электронную почту в качестве систем обмена сообщениями, доля подобных ответов составила 17% и 19% соответственно.

Заключение.

1. Проведенное исследование показало, что используемые в вузе образовательные информационные системы и платформы Moodle21, BigBlueButton, Zoom и др., достаточно эффективны по результатам опроса для организации учебной работы в дистанционном режиме, не адаптированы для организационно-методической деятельности преподавателей вузов в данных условиях работы. Анкетирование показало то, что удобной для решения организационно-методических задач является система Битрикс24.

2. Возможности Битрикс24 в осуществлении организационно-методической работы педагогов вуза достаточно широки. Они связаны с тем, что информационная система обеспечивает реализацию основных компонентов организационно-методической работы преподавателей вуза на основе:

- быстрого обмена информацией с преподавателями, сотрудниками различных отделов;

- оперативного взаимодействия, обсуждения и коллективной работы над задачами;

- автоматизации документооборота и рабочих процессов;

- наличия удобного инструмента для хранения и накопления информации (в том числе для организации учебного процесса), быстрого поиска информации;

- возможности создания личных блогов, календарей, хранилища файлов;

- знания организационной структуры и справочника сотрудников.

3. О целесообразности внедрения Битрикс24 для успешной реализации организационно-методической деятельности педагогов свидетельствуют и полученные в ходе опроса положительная оценка и отзывы научно-педагогических работников вуза, постоянно использующих в работе данную информационную систему.

Информационную платформу целесообразно использовать для планирования, организации, контроля, осуществления информационно-аналитической деятельности, самоорганизации, выявления наиболее значимых проблем в методической деятельности и эффективных путей их решения с целью обогащения научно-педагогического опыта.

Литература:

1. Гончарова С.Ж. Содержание и структура методической деятельности в педагогической системе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гончарова, Светлана Жоржевна. – М., 1997. – 136 с.

2. Давыдовская М.В. Понятие и организация методической работы в вузе / М.В. Давыдовская, С.Н. Мамаева // Издательство: Информационная Мордовия (Саранск). – 2019. – № 1(28). – С. 22–31.

3. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23 – 30.

4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 224 с.

5. Коняева Е.А. Краткий словарь педагогических понятий / Е.А. Коняева, Л.Н. Павлова. – Челябинск: Издательство челябинского государственного университета, 2012.

6. Кряклина Т.Ф. Проблемы и перспективы развития методической работы в вузе / Т.Ф. Кряклина // Вестник Алтайской Академии экономики и права. – 2012. – № 3. – С. 123–126.

7. Пучков Н.П. Методическая работа в вузе: методические указания / Н.П. Пучков – Тамбов: Изд-во ГОУ ВПО ГТГУ, 2010. – 32 с.

8. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма: учебное пособие / Т.И. Руднева. – Самара: Издательство «Самарский университет», 2002. – 220 с.

9. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП Издательство Магистр, 1997.

10. Соловова Н.В. Методическая компетентность преподавателя вуза / Н.В. Соловова // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2010. – № 3. – С. 52–59.

11. Соловова Н.В. Методическая компетентность преподавателя вуза в условиях реформирования и модернизации системы высшего профессионального образования / Н.В. Соловова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 122–131.

12. Соловова Н.В. Методическая работа в системе высшего профессионального образования: этапы развития / Н.В. Соловова // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2009. – № 12. – С. 108–112.

13. Соловова Н.В. Организация и виды методической работы в вузе. – Самара: Универс групп, 2006.

14. Соловова Н.В. Система методической работы вуза: повышение методической культуры преподавателя / Н.В. Соловова // Вестник СамГУ. – 2007. – № 5/1(55). – С. 166–174.

15. Соловова Н.В. Управление методической работой вуза в условиях реализации инновационных методических задач: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08 /

Соловова Наталья Валентиновна. – Самара. – 2011. – 571 с.

References:

1. Goncharova S.Zh. The content and structure of methodological activity in the pedagogical system: diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Goncharova, Svetlana Zhorzhevna. - M., 1997. - 136 p.

2. Davydovskaya M.V. Concept and organization of methodological work in the university / M.V. Davydovskaya, S.N. Mamaeva // Publisher: Information Mordovia (Saransk). - 2019. - № 1(28). - S. 22–31.

3. Zeer E.F. Competence-based approach to modernization of vocational education / E.F. Zeer // Higher education in Russia. - 2005. - № 4. - P. 23-30.

4. Clarin M.V. Innovative models of teaching in foreign pedagogical search / M.V. Clarin. - M.: Arena, 1994. - 224 p.

5. Konyaeva E.A. A short dictionary of pedagogical concepts / E.A. Konyaeva, L.N. Pavlova. - Chelyabinsk: Publishing House of Chelyabinsk State University, 2012.

6. Kryaklina T.F. Problems and prospects for the development of methodological work in the university / T.F. Kryaklina // Messenger of the Altai Academy of Economics and Law. - 2012. - № 3. - P. 123–126.

7. Puchkov N. P. Methodological work at the university: guidelines / N.P. Puchkov - Tambov: Publishing house of GOU VPO GTGU, 2010. - 32 p.

8. Rudneva T.I. Pedagogy of professionalism: manual / T.I. Rudneva. - Samara: Publishing house "Samara University", 2002. - 220 p.

9. Slastenin V.A. Pedagogy: innovative activity / V.A. Slastenin, L.S. Podymova. - M.: IChP Magister Publishing House, 1997.

10. Solovova N.V. Methodological competence of a university-teacher / N.V. Solovova // Messenger of the Russian State University named after I. Kant. - 2010. - № 3. - P. 52–59.

11. Solovova N.V. Methodological competence of a university teacher in the context of reforming and modernizing the system of higher professional education / N.V. Solovova // Siberian Pedagogical Journal. - 2008. - № 3. - P. 122-131.

12. Solovova N.V. Methodical work in the system of higher (professional) education: stages of development / N.V. Solovova // Messenger of the University (State University of Management). - 2009. - № 12. - P. 108–112.

13. Solovova N.V. Organization and types of methodological work at the university. - Samara: Univers. group, 2006.

14. Solovova N.V. The system of methodological work of the university: improving the methodological culture of the teacher / N.V. Solovova // Messenger of SamSU. - 2007. - № 5/1(55). - S. 166-174.

15. Solovova N.V. Management of the methodological work of the university in the context of the implementation of innovative methodological tasks: diss. ... doct. ped. Sciences: 13.00.08 / Solovova Natalya Valentinovna. - Samara. - 2011. - 571 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Александрова Галина Александровна (г. Чебоксары, Россия), кандидат технических наук, начальник научного отдела, доцент кафедры машиноведения, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева».

Васильева Лариса Геннадьевна (г. Чебоксары, Россия), кандидат философских наук, начальник учебно-методического управления, доцент кафедры экономики, управления и права, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева».

Филиппова Ирина Владимировна (г. Чебоксары, Россия), кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и основ медицинских знаний, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева».

Фоминых Светлана Олеговна (г. Чебоксары, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и физики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева».

УДК 378

**Вектор профессионального развития преподавателей высшей школы:
исследование когнитивных стилей педагогической деятельности**

**A vector of University-teachers' professional development: study on cognitive
styles of their pedagogical activity**

Кац А.С., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
cats.schura@yandex.ru

Kats A., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, cats.schura@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.61.36.004

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

Ключевые слова: исследование когнитивного стиля педагога, индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога, единство личностно-профессиональных характеристик, вектор профессионального развития педагогов, особенности профессионального развития педагогов.

Keywords: study on teacher's cognitive style, individual style of teacher's professional activity, integral unity of personal and professional characteristics, vector of teachers' professional development, features of teachers' professional development.

Аннотация. Трансформация образовательных процессов и роли педагога в эпоху цифровизации актуализирует поиск путей профессионального развития преподавателей высшей школы. Важным становится не только введение цифровых технологий, необходимость адаптации способов педагогического взаимодействия «педагог – студент – образовательная среда» при освоении новых знаний и формировании компетенций. В этом контексте исследование когнитивных стилей педагогов приводит к осознанному пониманию степени сформированности индивидуального стиля профессиональной деятельности и его образовательных возможностей в учебном процессе. Цель статьи заключается в исследовании особенностей и классификации когнитивных стилей педагогов как элемента дидактического процесса высшей школы.

Автором сформулировано, что влияние когнитивного стиля педагога обуславливает наличие особенностей профессиональной деятельности, которые должны быть учтены в процессе формирования дидактических механизмов профессиональной деятельности педагога. Раскрыта сущность феномена «когнитивный стиль педагога» (во взаимосвязи с профессиональным развитием), заключающаяся в сформированности индивидуального стиля профессиональной деятельности, связанного с определенными личностно-профессиональными характеристиками, детерминирующего характер, направленность профессиональной деятельности и специфику дидактической организации занятий и обуславливающего особенности его профессионального развития. Установлено, что систематическая работа по исследованию когнитивных стилей педагогов – это поэтапный процесс, результатом которого является достижение педагогического мастерства средствами критического переосмысления методик обучения и инновационных технологий обучения, релевантных ведущему когнитивному стилю педагога.

Доказано, что систематически-организованная работа по исследованию когнитивных стилей педагога ориентирована на раскрытие его когнитивных возможностей, что предполагает большую вероятность успешности его профессионального развития в контексте поэтапного достижения педагогического мастерства. Статья предназначена для ученых-исследователей и педагогов-практиков.

Abstract. The transformation of educational processes and teacher's role in the era of digitalization actualize search for the new ways of University-teachers' professional development. Not only the implementation of digital technologies, but the need to adopt the ways of pedagogical interaction in the system "teacher-student- educational environment" while acquiring new knowledge and formation of competences becomes essential. In this context, the study of teachers' cognitive styles leads to conscious understanding the degree of formadeness of an individual style of professional activity and its capacities in the educational process. The purpose of the article is in study of the features and classification of teachers' cognitive styles as an element of didactical process in the University.

The author formulated that the influence of teacher's cognitive style defines specific features of his (her) professional activity, which should be taken into consideration in the process of formation didactical mechanisms of

teacher's professional activity. The essence of phenomenon "teacher's cognitive style" (in accordance with professional development), which is in formadeness of professional activity's individual style, connected with definite personal and professional characteristics, which determine the character and orientation of the professional activity, specifics of the didactic organizations of the studies, and define features of teacher's professional development, is revealed. It is introduced, that a systematic work on study of teachers' cognitive styles is a step-by-step process, resulting in achievement of pedagogical mastery via critical reconsideration of methodic of teaching and innovative technologies of teaching, relevant to teacher's leading cognitive style. It is proved, that systematically-organized work on study teachers' cognitive styles is aimed at revealing teachers' cognitive abilities and presupposes more assurance in his (her) successful professional development in the context of step-by-step achievement of teachers' pedagogical mastery. The article is intended for researchers, and practicing teachers.

Введение. Влияние эпохи цифровизации обусловило появление значительных цифровых трансформаций всех сфер человеческой деятельности, в том числе и в системе высшего образования. В современных условиях прослеживается сочетание форм обучения (онлайн-обучение, оффлайн-обучение, смешанное обучение); диверсификация форматов обучения (массовые открытые онлайн курсы (МООС), вебинары, видеоконференции, интерактивные кейсы и др.); широкое применение традиционных и инновационных (цифровых) технологий в обучении. Эти принципиальные изменения обусловили переосмысление роли педагога в образовательном процессе высшей школы, мотивировали поиск инновационных подходов к изучению специфики его профессиональной деятельности, исследованию детерминант, обуславливающих склонность педагога к профессиональному развитию. В связи с тем, что «принципиально важен процесс передачи знаний, формирования компетенций и организации многомерных педагогических коммуникаций между субъектами образования с разными типами мышления и восприятия (поскольку эту задачу ставит цифровизация)» [1, с.159], первоначально значимым становится исследование когнитивных возможностей педагога, влияния когнитивных стилей на успешность профессиональной деятельности педагога и аспекты его профессионального развития.

В пособии «Когнитивная педагогика» предложено следующее определение: *когнитивный стиль педагога* – это уникальный способ переработки и структурирования информации, генерации знаний и их трансляции педагогом в рамках образовательной деятельности [1, с. 159]. Применительно к данному исследованию, мы рассматриваем когнитивный стиль педагога как индивидуальный стиль профессиональной деятельности, связанный с определенными личностно-профессиональными характеристиками, детерминирующий характер и направленность профессиональной деятельности, специфику

дидактической организации занятий и обуславливающий особенности его профессионального развития.

Совершенствование когнитивных стилей педагогов в аспекте профессионального развития является значимым, поскольку средствами систематической работы по анализу и учету особенностей когнитивных стилей и их влияния на профессиональную деятельность педагог может совершенствовать дидактику преподавания. Задача начинающего педагога в процессе совершенствования когнитивных стилей – это профессиональное становление, формирование индивидуального, профессионального стиля на основе изучения особенностей своей когнитивной сферы и развития собственных механизмов познания и генерации знаний, совершенствования слабых профессиональных позиций и акцентирования на сильных профессиональных позициях. Опытный педагог, стремящийся к совершенствованию профессионального мастерства, также мотивирован на систематическую работу по развитию личностно-профессиональных характеристик. Результатом этой внутренней работы является осознанный выбор форм, методов и технологий обучения, релевантных когнитивному стилю педагога, а также формирование индивидуального, профессионального подхода педагога к обучению студентов в эпоху цифровизации, требующей адаптации между системами познания преподавателя и студента при освоении новой информации и формированию собственной концептосферы и системы генерации знаний.

С.В. Панжев полагает, что «как динамическая система индивидуальный (когнитивный) стиль способствует обретению преподавателем новых системных личностных и профессиональных качеств, способствующих личностному и профессиональному росту» [2, с.66]. Действительно, потребность в совершенствовании когнитивных стилей как у «молодых» педагогов, так и у опытных наставников, заключается в том, что в процессе систематической работы по улучшению личностно-

профессиональных характеристик педагог может достичь высокого уровня педагогического мастерства, что является определяющим в профессиональном развитии педагога.

В связи с тем, что у каждого педагога механизмы познания (когниции) индивидуализированы, можно предположить, что процесс совершенствования когнитивных стилей педагогов в аспекте профессионального развития будет иметь свои особенности, выраженность которых в профессиональном развитии будет определяться преобладанием параметра когнитивного стиля педагога.

Методологические основания. Данное исследование реализовано в контексте когнитивной парадигмы образования, предложенной д.п.н. Е.Ю. Левиной, которая возникла в результате обращения ученых-исследователей к исследованию потенциальных возможностей когнитивной сферы человека в эпоху цифровизации.

Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова определяют когнитивную парадигму как «обращение к способам, видам и технологиям переработки информации человеком в целях создания личностной системы представлений, знаний, и компетенций в конкретной предметной области с выходом на генерацию знаний» [3, с.11]. Когнитивная парадигма базируется на «процессах восприятия и переработки знаний, их генерации как базиса развития Человека и создании инновационных продуктов и технологий» [3, с.12].

В контексте когнитивной парадигмы образования сотрудники Института педагогики, психологии и социальных проблем разработали два подхода: информационно-когнитивный и социо-когнитивный. Информационно-когнитивный подход предполагает «совокупность информации, которая должна быть не только организована определенным образом, но и обработана, удовлетворяя потребности практики управления образованием» [1, с.29]. Социо-когнитивный подход заключается в том, что «личность овладевает смыслами в реальностях предметного мира, культуры и речи посредством социального взаимодействия, определяющего

исходный контекст обучения в образовательной организации высшего образования как детерминацию ценностных и смысловых преобразований личности» [1, с.31].

Один из принципов информационно-когнитивного подхода, реализующийся в контексте когнитивной парадигмы образования – это принцип хронотопа. Принцип хронотопа (Е.Ю. Левина [4, с.119], Д.Д. Калимуллин [5, с.117], А.А. Тихонов и А.А. Тихонова [6, с.79], К.Э. Бурнашев [7, с.16]) рассматривается в контексте определения цикличности когнитивных процессов личности (педагога и студентов), в частности, и управления системой высшего образования, в целом. На наш взгляд, он реализуется в степени восприимчивости и динамике усвоения предложенной информации в определенные временные периоды: в периоды подъема прослеживается прилив интеллектуальных и творческих возможностей студентов, обуславливающий их профессиональное развитие; в периоды спада интеллектуальной активности наблюдается частичное отсутствие мотивации к обучению у студентов, перенасыщение информацией («информационный взрыв»), что приводит к временной стагнации.

Принцип хронотопа рассматривается нами как «особая форма организации профессиональной деятельности, которая обуславливает связь пространственно-временных координат и способствует определению интенсивности, динамики и длительности выполнения профессиональных действий» [8, с.37]. В аспекте педагогического взаимодействия уместно говорить о хронотопе, предполагающем единство образовательного и социального пространства в сочетании со временем.

Результаты исследования. На основе характеристики параметров когнитивных стилей полнезависимость / полезависимость, когнитивная сложность / простота, рефлексивность / импульсивность и анализа трудовых функций, подробно рассмотренных в пособии «Когнитивная педагогика» [1], мы пришли к следующим выводам:

Таблица 1. – Взаимосвязь параметра когнитивного стиля с особенностями профессионального развития

Параметр когнитивного стиля	Особенности параметра когнитивного стиля	Выраженность параметра когнитивного стиля в профессиональном развитии (ПР)
Педагог с полнезависимым когнитивным стилем	1. Самостоятельность в постановке и решении профессиональных задач 2. Уверенность в профессиональных возможностях 3. Осознанность смыслов в профессиональной деятельности	1. Склонность к непрерывному профессиональному развитию 2. Самодисциплина и самостоятельный творческий поиск 3. Фокус на содержательных аспектах ПР

Продолжение таблицы 1

Параметр когнитивного стиля	Особенности параметра когнитивного стиля	Выраженность параметра когнитивного стиля в профессиональном развитии (ПР)
Педагог с полнезависимым когнитивным стилем	<ol style="list-style-type: none"> 1. Зависимость от экспертного мнения коллег 2. Восприимчивость к педагогическому воздействию 3. Недостаточная самостоятельность в принятии профессиональных решений 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Склонность к педагогическому сопровождению профессиональной деятельности 2. Предпочтителен тьюторинг как форма индивидуальной работы с педагогом 3. Требуется консультация тьютора относительно вектора и направлений профессионального развития
Педагог с когнитивно-сложным стилем	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение работать с информацией 2. Умение структурировать и систематизировать большие объемы данных 3. Умение делать логические умозаключения 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Глубинное изучение аспектов профессионального развития 2. Склонность к интроспективному анализу личности педагога 3. Склонность к всестороннему анализу особенностей профессиональной деятельности педагога, обусловленных влиянием когнитивных стилей
Педагог с когнитивно-простым стилем	<ol style="list-style-type: none"> 1. Работа с информацией в готовом виде 2. Недостаточная сформированность умения структурировать информацию 3. Недостаточная сформированность умения отбирать релевантную информацию в большом объеме данных 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Не всегда прослеживается четкое желание к профессиональному развитию 2. Необходима мотивация для изучения новой информации 3. Профессиональное развитие на основе совершенствования практических навыков преподавательской деятельности
Педагог с рефлексивным когнитивным стилем	<ol style="list-style-type: none"> 1. Осознанная работа по переосмыслению индивидуальных, профессиональных качеств 2. Само-рефлексия профессиональной деятельности 3. Прослеживается системность при работе с информацией 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Склонен к профессиональному развитию 2. Осознанный подход к переосмыслению ключевых позиций профессиональной деятельности 3. Прослеживается комплексный подход к анализу профессиональной деятельности
Педагог с импульсивным когнитивным стилем	<ol style="list-style-type: none"> 1. Склонен к принятию необдуманных профессиональных решений 2. Не склонен к видам деятельности, требующим системного подхода 3. Не склонен к самоанализу 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Профессиональное развитие может быть фрагментарным 2. Требуется дополнительная мотивация для достижения системности профессионального развития 3. Задания на развитие творческих, профессиональных способностей и развитие навыков импровизации будет способствовать профессиональному развитию

Педагоги с полнезависимым когнитивным стилем обладают большей сформированностью жизненных смыслов для осуществления профессиональной деятельности. Ввиду того, что педагоги с полнезависимым когнитивным стилем более самостоятельны в постановке и решении профессиональных задач, более уверены в собственных профессиональных возможностях, то они имеют большую склонность к непрерывному профессиональному развитию, могут четко определить основные направления профессионального развития, они более

сконцентрированы на содержательных аспектах профессионального развития. Они самостоятельны в выборе ключевых позиций профессионального развития, им нравится самостоятельный, творческий поиск.

Полнезависимые педагоги, ввиду зависимости от экспертного мнения коллег, ориентированы на педагогическое сопровождение профессиональной деятельности. Тьюторинг профессионально-педагогической деятельности является наиболее актуальной формой профессионального развития, поскольку

тьюторинг имеет индивидуально-личностную направленность, призван актуализировать профессиональный потенциал педагога. Полезависимые педагоги предпочитают тьюторинг профессионально-педагогической деятельности, поскольку вектор и ключевые позиции профессионального развития заданы тьютором, задача тьюторанта с полезависимым когнитивным стилем – быть восприимчивым и мотивированным на профессиональное развитие.

В связи с тем, что когнитивно-сложные педагоги умеют эффективно работать с большим объемом данных (структурировать и систематизировать, генерировать и транслировать информацию), процесс профессионального развития является для когнитивно-сложных педагогов достаточно естественным и плодотворным. Когнитивно-сложный педагог в процессе профессионального развития мотивирован на глубинное изучение профессиональных аспектов, в том числе связанных с интроспективным изучением личности педагога (формированием его профессионального «портрета»), исследованием особенностей реализации профессиональной деятельности на основе анализа особенностей когнитивного стиля.

Ввиду того, что когнитивно-простые педагоги предпочитают получать теоретические знания и практические навыки в готовом виде и в доступной для понимания форме, у них не всегда может проследиваться осознанное, четко-выраженное желание к профессиональному развитию. На изучение дополнительного материала их следует стимулировать, актуализируя внимание на практических аспектах преподавательской деятельности.

На основании того, что педагоги с когнитивным стилем «рефлексивность» склонны к осознанной, вдумчивой работе над индивидуальными, профессиональными качествами и аспектами профессиональной деятельности, можно полагать, что рефлексивный педагог склонен к профессиональному развитию. Рефлексивного педагога характеризует осознанный подход к переосмыслению ключевых профессиональных позиций, последовательность и системность при работе с информацией.

Вследствие того, что педагог с когнитивным параметром «импульсивность» склонен к принятию необдуманного, профессионального решения, то у импульсивного педагога есть склонность к фрагментарному профессиональному развитию. Мотивацией к систематическому профессиональному развитию у импульсивного педагога будет выступать

ориентированность на творческие аспекты профессионального развития, возможность профессиональной импровизации в процессе профессионального развития.

Исследователи особенностей параметров когнитивных стилей (Witkin [9], Gardner [10], Холодная [11]) убеждены, что определение специфики параметров когнитивных стилей существенно влияет на личностные и профессиональные аспекты деятельности педагога, что, на наш взгляд, обуславливает наличие индивидуальных различий в особенностях профессионального развития.

Заключение. Таким образом, когнитивный стиль педагога определяет способ дидактической организации педагогического взаимодействия в системе «педагог – студент – образовательная среда». Продуктивность данного взаимодействия предопределяет эффективность обучения студентов и развития личностных механизмов познания. Наивысшим уровнем профессионального мастерства владеет педагог, у которого спектр ведущих когнитивных стилей наиболее сформирован, причем ведущими когнитивными стилями будут являться «полезависимость-полenezависимость», «когнитивная сложность – когнитивная простота», «рефлексивность – импульсивность».

Исследование когнитивного стиля «полезависимость-полenezависимость» призвано определить степень самостоятельности педагога в постановке педагогических задач и принятии профессиональных решений, степень осознанности смыслов педагогической деятельности, фокус на определенных содержательных аспектах. Применительно к профессиональному развитию, педагог способен определить формы и инструменты профессионального развития, которые будут релевантны особенностям когнитивного стиля «полезависимость-полenezависимость», что призвано обеспечить поэтапный переход от позиции «педагог – ученик» к позициям «педагог – мастер» и «педагог – исследователь».

Изучение когнитивного стиля «когнитивная сложность – когнитивная простота» позволило установить степень сформированности умений работы с информацией на основе отбора релевантных данных, структурирования информации, систематизирования информации, и формирования системы генерации новых знаний. Степень выраженности данной особенности у педагога определяет качество обработки новых данных в процессе профессионального развития, что будет, с одной стороны, способствовать раскрытию когнитивных возможностей личности,

а, с другой стороны, позволит перейти на качественно-новый уровень исследования дидактических механизмов профессиональной деятельности педагога.

Всесторонний анализ когнитивного стиля «рефлексивность-импульсивность» позволил нам определить степень осознанности профессиональной деятельности, склонность к саморефлексии профессиональной деятельности, степень системности при работе с информацией. Выявленные особенности влияют на системный характер профессионального развития, наличие циклов профессионального развития, сопоставимых с когнитивными циклами личности. Соответственно, в данном контексте достижение педагогического мастерства рассматривается как установка на непрерывное

профессиональное развитие и цикличности совершенствования личностно-профессиональных характеристик.

Следовательно, вектор профессионального развития педагога должен быть направлен на само-исследование текущих профессиональных позиций, четкое понимание собственных механизмов трансляции учебного процесса и развитие личностно-профессиональных характеристик, предопределяющих формирование когнитивного стиля, отвечающего потребностям современных образовательных процессов. Гибкость и инвариантность когнитивных стилей создают множественность успешных педагогических практик, требующих дальнейшего изучения и многофакторного анализа.

Литература:

1. Когнитивная педагогика: учебно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленникова, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной. – Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. – 228 с.

2. Панжев С.В. Когнитивный стиль профессиональной деятельности педагога / С.В. Панжев // Материалы Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной памяти почетного профессора АГУ А.В. Буровой «Весенние психолого-педагогические чтения» (19 апреля 2017 г.). – Астрахань: Астраханский государственный университет, 2017. – С. 64-68.

3. Левина Е.Ю., Мухаметзянова Л.Ю. Развитие человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы / Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2020. - № 3. – С. 8-18.

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

5. Калимуллин Д.Д. Хронотоп в гуманитарном познании / Д.Д. Калимуллин // Социально-гуманитарные знания. – 2017. – № 10. – С. 116-122.

6. Тихонов А.А., Тихонова А.А. Когнитивные циклы в познании и образовании / А.А. Тихонов, А.А. Тихонова // Поволжский педагогический поиск. – 2016. - № 2(16). – С. 78-83.

7. Бурнашев К.Э. Хронотоп – ключ к познанию социального пространства / К.Э. Бурнашев // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия социальные науки. – 2007. – № 2(7). – С. 15-19.

8. Потенциал когнитивной педагогики в эпоху цифровизации: сборник научных трудов / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной, Л.Ю. Мухаметзяновой. - Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020.

9. Witkin H.A., Moore C.A., Goodenough D.R., & Cox P.W. (1975). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications/ H.A., Witkin C.A. Moore, D.R. Goodenough & P.W. Cox // ETS Research Bulletin Series, 1975(2), 1-64. doi:10.1002/j.2333-8504.1975.tb01065.

10. Gardner R. et al. (1968) Cognitive control of differentiation in the perception of persons and objects/ R. Gardner et al. // Percept. and Motor Skills. Vol. 26. - P. 311–330.

11. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

References:

1. Cognitive pedagogy: textbook / R.H. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Kats, E.Yu. Levina, V.Sh. Maslennikova, L.Yu. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the editorship of E.Yu. Levina. – Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2020. – 228 pages.

2. Panzhev S.V. Cognitive style of teacher's professional activity / S.V. Panzhev // Materials of the

Interregional academic and research conference devoted to memory of honorary professor of AGU A.V. Burova "Spring psychological and pedagogical readings" (April 19, 2017). – Astrakhan: Astrakhan state university, 2017. – Page 64-68.

3. Levina E.Ju., Mukhametzyanova L.Ju. Development of the person of knowledge in the context of cognitive paradigm / E.Yu. Levina, L.Yu. Mukhametzyanova // Kazan pedagogical journal. – 2020. - № 3. – P. 8-18.

4. Levina E.Ju. System of management of higher education development on the basis of information and cognitive approach: diss. ... Doctor of ped.sciences: 13.00.01 / Levina Elena Jurevna. – Kazan, 2018. - 414 p.

5. Kalimullin D.D. Hronotop in humanitarian knowledge / D.D. Kalimullin // Social and humanitarian knowledge. – 2017. - № 10. – P. 116-122.

6. Tikhonov A.A., Tikhonova A.A. Cognitive cycles in knowledge and education / A.A. Tikhonov, A.A. Tikhonova//Volga-region pedagogical search. – 2016. - № 2(16). – P. 78-83.

7. Burnashev K.E. Hronotop – a key to knowledge of social space / K.E. Burnashev // The Messenger of the Nizhny Novgorod university of N.I. Lobachevsky: social sciences series. – 2007. – № 2(7). – P. 15-19.

8. Potential of cognitive pedagogy in the era of digitalization: collection of scientific articles/ R. Kh. Gilmeeva,

A.R. Kamaleeva, A.S. Kats, E.Ju. Levina, L.Ju. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; edited by E. Ju. Levina, L.Ju. Mukhametzyanova. – Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2020.

9. Witkin H.A., Moore, C.A., Goodenough D.R., & Cox P.W. (1975). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications / H.A. Witkin, C.A. Moore, D.R. Goodenough, & P.W. Cox // ETS Research Bulletin Series, 1975(2), 1-64. doi: 10.1002/j.2333-8504.1975.tb01065.

10. Gardner R. et al. (1968) Cognitive control of differentiation in the perception of persons and objects/R. Gardner et al. // Percept. and Motor Skills. Vol. 26. - P. 311–330.

11. Kholodnaya M.A. Cognitive styles: About the nature of individual mind / M.A. Holodnaya. – M.: PER of SE, 2002. – 304 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Кац Александра Семеновна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории «Когнитивной педагогики и цифровизации образования», ФГБНУ «Институт педагогики психологии и социальных проблем».



УДК 37. 011

**Социально-правовая ответственность субъектов образования:
подходы к пониманию**

**Social and legal responsibility of educational subjects:
approaches to understanding**

РЫЛОВ Д.А., Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», rulovda@mail.ru

Rylov D., Federal state budgetary scientific institution "Institute of Pedagogics, Psychology and Social Problems", rulovda@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.87.60.005

Ключевые слова: ответственность, дополнительное профессиональное образование, педагог, социально-правовая ответственность.

Keywords: responsibility, additional professional education, teacher, social and legal responsibility.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена все возрастающим влиянием социальных проблем на образование. Ответственность как качество личности априори находится в центре деятельности профессионала. В системе ценностей образования, ответственность должна находиться на самом высоком уровне сформированности. Однако, как показывает судебная практика последнего десятилетия, претензий к образованию в виде гражданских и уголовных исков не уменьшается, а только увеличивается. Мы считаем, что одним из факторов этой негативной тенденции является отсутствие внимания к формированию социально-правовой ответственности у работников образования. Она не формируется ни в процессе обучения педагогической профессии ни позже в системе дополнительного образования. Цель статьи заключается в раскрытии понимания феномена ответственности, с точки зрения философского, социологического и экономического подходов. На основании компетентностного подхода выделены структурные компоненты социально-правовой ответственности, в рамках которых можно разработать систему для формирования данного феномена у работников образования. Статья предназначена для преподавателей педагогических вузов и организаций, осуществляющих повышение квалификации педагогических работников.

Abstract. The relevance of the article is due to the increasing influence of social problems on education. Responsibility as a quality of personality is, without no doubt, at the center of professional activity. In the system of values of education, responsibility should be at the highest level of formation. However, as the judicial practice of the last decade shows, claims to education in the form of civil and criminal lawsuits do not decrease, but only increase. We believe that one of the factors of this negative trend is the lack of attention to the formation of social and legal responsibility among educational workers. It is not formed either in the process of teaching the teaching profession or later in the system of additional education. The purpose of the article is to reveal the understanding of the phenomenon of responsibility from the point of view of philosophical, sociological and economic approaches. On the basis of the competence approach, the structural components of social and legal responsibility are identified, within which it is possible to develop a system for the formation of this phenomenon in educational workers. The article is intended for teachers of pedagogical universities and organizations that carry out professional development of teachers.

Введение. Обращение к проблеме ответственности в системе образование сегодня как никогда актуально. В сфере образования в силу неоднородности всех образующих ее общественных отношений действуют все традиционно закрепленные законодательством виды ответственности: административно-правовая, гражданско-правовая, уголовно-правовая, финансово-правовая. Немаловажным

видом ответственности является социально-правовая ответственность.

Ответственность – это категория, включающее широкий спектр человеческих отношений. Проблему ответственности пытались раскрыть исследователи разных стран, поколений.

Философы Древней Греции рассматривали ответственность как выбор варианта своего

поведения в той или иной жизненной ситуации (Героклит), как внутреннее убеждение личности воздерживаться от «дурных» поступков (Демокрит), как потребность личности брать на себя ответственность за принимаемые решения (Аристотель) [2].

В средние века ответственность и ее критерии были описаны в Библии, и соответственно она носила ярко выраженный религиозный характер. Ответственность рассматривалась как кара, наказание как самоцель и искупление грехов.

В более позднее время ответственность разные философские школы трактовали по-своему. Ф. Шиллер утверждал, что ответственность включает в себя весь нравственный мир личности [10]. И. Гете рассматривал ответственность с позиции действующего и наблюдающего. Он считал, что действующий всегда бессовестен, а наблюдающий обладает совестью. Своя позиция была и у Ф. Ницше, который утверждал, что личность способна нести ответственность и не перекладывать ее на бога, случайность, обстоятельства. Этим он объяснял приверженность «свободе воли» человека [11].

Русская философия также имеет свои традиции понимания ответственности.

Практически все отечественные философы Бердяев Н.А., Лосский Н.О., Циолковский К.Э., Федоров Н.Ф., Вл. Соловьев и др. обращались в своих трудах к пониманию ответственности, ее проявлениям как свойства личности, как черты характера, как чувства долга, как необходимость давать себе отчет в своих действиях и поступках и т.д. Единение было и в понимании того, что ответственность необходима для регулирования поведения людей и общественных отношений [5].

Ответственность сегодня рассматривается на разных уровнях и в разных направлениях. Она может быть политическая, уголовная, гражданская, социальная, правовая и др.

В современном обществе термин «ответственность» означает необходимость, обязанность отдавать кому-либо отчет в своих действиях, поступках, быть ответственным [9]. По-разному трактуют понятие ответственность словари. В словаре В.И. Даля «ответственность» понимается как «обязанность отвечать за что-то, повинность ручательства за что-то, долг дать чем-то отчет» [3]. Философский словарь трактует «ответственность» как этическое понятие, фиксирующее сферу реальности, подлежащую воспроизводству ответственным субъектом. Ее границы — постоянная проблема каждого субъекта. Эта сфера отождествляется субъектом с самим собой. В сфере ответственности попадает

часть мира, часть окружающей среды, часть собственных отношений, определяемых исторически сложившимся содержанием культуры субъекта [12].

Методология исследования. Сегодня к пониманию понятию ответственность имеется несколько основных подходов:

Рассмотрим с точки зрения философского подхода. Понятием и смыслом ответственности задавались многие философы. В философских исследованиях понятие ответственность рассматривается как этическое понятие, фиксирующее сферу реальности, и основная проблема в том, что границы реальности у каждого субъекта свои, и отсюда возникают проблемы каждого субъекта о границах ответственности.

Философский подход к ответственности позволяет рассматривать как часть мира, реальности, окружающей среды, общественных отношений. Каждое из этих направлений, связанных с ответственностью наполнено собственным смыслом. Для нашего исследования важно понимание ответственности, соизмеримость ответственности как ценности субъекта и существующей социальной реальности. Так как ответственность носит эмоциональный и интеллектуальный характер, то если они не совпадают, происходит ситуация отчуждения личности от общественных отношений. Это приводит к нарушению социокультурного закона.

Если рассматривать понятие ответственности с точки зрения социологического подхода, то это способность субъекта отвечать за совершенные действия, поступки и их последствия.

Экономический словарь трактует ответственность как обязанность экономического субъекта отвечать по принятым им обязательствам, выполнять договоры, соблюдать законы, платить налоги, компенсировать ущерб, нанесенный чужой собственности, окружающей среде.

Таким образом, в большинстве случаев, ответственность понимается как обязанность, как необходимость отдавать себе отчет в своих действиях и поступках, а также как способность отвечать за возможные последствия и результат каких — то своих действий. Кроме того, ответственность рассматривается как регулятор поведения людей и регулятор общественных отношений.

В сфере образования понятие ответственность рассматривалась многими исследователями. При этом, нами установлено, что проблема формирования социальной ответственности у

работников образования разработана недостаточно. Требуются исследования для определения методологии, технологий и методик, обеспечивающих эффективность данного процесса. Кроме того, нуждаются в разрешении выявленные нами следующие противоречия:

- между потребностью формирования новых социальных компетенций у работников образования и отсутствием научно-методического обеспечения данного процесса;

- между необходимостью формирования социальной ответственности у работников образования и недостаточной разработанностью теории и практики данного процесса в педагогической науке;

- между требованиями современного общества к личности современного педагога и отсутствием технологий, методик и алгоритма совершенствования и развития компетенций ответственности у работников образования.

Мы согласны, что социальная ответственность – одно из относительно новых понятий в современном образовании. В основе понимания социальной ответственности лежат взаимоотношения личности и государства, коллектива, и других социальных институтов. Какими будут эти взаимоотношения зависит от уровня ответственности в процессе взаимодействия вышеназванных субъектов. Но в любом случае, имеющиеся нормы социальной ответственности устанавливаются и нарушения границ грозит определенными санкциями для личности.

В работе Л.В. Крылова, посвященной теоретическим аспектам формирования социальной ответственности студентов университета, говорится, «что исходя из последнего понимания социальной ответственности, анализируя ее структуру, можно выделить ряд компонентов, диктующих определенное содержание по ее формированию у студентов: когнитивный, который предполагает наличие определенного объема необходимых знаний, развитость социального интеллекта; эмоционально-волевой, который ориентирует на развитие соответствующих сфер личности; деятельностный, который позволяет реализовать накопленный опыт в жизнедеятельности человека, помогает расширять его представления о допустимых принципах поведения и рамках принятия решений. Таким образом, отметим, что социальная ответственность – достаточно размытое понятие, которое трудно поддается анализу, может быть рассмотрено на различных уровнях, с внешней и внутренней стороны, с различных методологических позиций. Однако в

любом случае ее формирование связано со свободой выбора личностью путей и средств его реализации» [5].

И.Г. Долинина рассматривает комплексно социальную ответственность и считает, что «социальная ответственность возникает тогда, когда поведение человека приобретает общественное значение и регулируется определенными правилами. Особенность социальной ответственности в позитивном смысле состоит в ее активном характере и относится к настоящему, текущему поведению с расчетом на будущее. В негативном значении социальная ответственность выступает как принятие либо возложение определенных обязательств, мер воздействия или ограничений, которые являются следствием нарушения установленных правил и относится к прежним, ранее совершенным действиям» [4].

Барановская Л.А. считает что «социальная ответственность – нравственно-ценностное устойчивое образование, отражающее ценностное отношение человека к действительности, другим людям и самому себе в гармоничном единстве «перед» и «за» и проявляющееся в гуманистической направленности его деятельности, поступков и осознании социальной значимости их последствий» [1].

В целом можно констатировать, что единого подхода к пониманию социальной и правовой ответственности нет. Сложность с определением понятия социально-правовой ответственности заключается в том, что данный термин соединяет в себе три емких самих по себе понятия: социальность, право, ответственность. Тем не менее мы считаем, что социально-правовая ответственность — это степень развития основных ценностей права и человеческой жизни в обществе, государстве и в отношениях между людьми [6;7].

Сегодня социальная и правовая ответственность как никогда стали актуальны в образовании. И в первую очередь это связано с растущей демократизацией общества, обращение к праву как категории свободы для человека, владение правовой информацией всех субъектов образования, отстаивание своих прав, в том числе и детей и родителей, опекунов и т.д. Все это накладывает особый отпечаток на социально-правовую ответственность и указывает на необходимость ее формирование и в вузе, и в последующих формах формального и неформального образования уже действующих педагогов.

Результаты исследования. Рассмотрим теперь вопрос о формировании социально-

правовой ответственности у субъектов образования. В отечественных исследованиях вопрос формирования социальной ответственности рассматривался как средство воспитания студентов, как стратегия «педагогического воздействия», выраженная в сознательном деятельностном участии педагогов в делах воспитанника, с целью облегчить, помочь, эмоционально поддержать его в какой-либо деятельности.

При этом свобода педагога выражается в ответственном выполнении своих обязанностей, а права педагога реализуются в требованиях к обучающимся выполнять свои учебные обязанности.

Важнейшими факторами формирования социально-правовой ответственности у педагогических и руководящих работников в условиях неформального образования считаем профессиональную ориентированность на реализацию социальной ответственности и соблюдение принципа «свобода выбора и ответственность» в организации учебной деятельности.

Социально-правовую ответственность рассматривают как личностное качество, которое возможно формировать, с другой стороны социально-правовую ответственность можно рассматривать как способ социально-психологической адаптации в обществе, через такие ее компоненты как саморегуляция, рефлексия, активная жизненная позиция, социально-коммуникативная компетентность и др. благодаря которым происходит процесс развития, необходимый работникам образования для их дальнейшей деятельности.

Следовательно, социально-правовую ответственность с одной стороны можно рассматривать как качество личности, которое возможно формировать; с другой как компетентность в социально-правовой сфере. Из чего вытекает необходимость рассмотреть социально-правовую ответственность с позиции компетентностного подхода.

Компетентностный подход позволяет рассматривать ответственность как компетентность личности, как необходимость овладения личностью социально-ценностным поведением, основной признак которого личный социальный выбор как благо для других и для него самого. Трудности с реализацией компетентностного подхода в практике образования связаны с тем, что нет единого понимания компетенций и компетентности, разнородны перечень и классификация компетенций, нет единой методической системы.

В результате этого практическая реализация компетентностного подхода до сегодняшнего дня представляет собой сложную и актуальную задачу, которая требует решения посредством структуризации и систематизации научно – методических разработок и педагогических программ. В соответствии с этим мы считаем, что с психолого-педагогической точки зрения важно наличие определенных компетенций, которые способствуют формированию и дальнейшему развитию социально-правовой ответственности. Существенная проблема заключается в выборе механизмов и технологий формирования социально-правовой ответственности как компетенции у работников образования. Нами выделены следующие:

во-первых, обучение на собственном опыте, которое относится к обучению в рамках рабочего контекста. Возникла проблема – педагог ее решает исходя из своего понимания социально-правовой ответственности, выполняя поставленные перед ним задачи;

во-вторых, могут быть получены новые знания, разработано эффективное поведение на работе, а компетенции могут быть повышены с помощью процессов экспериментирования, социализации и наблюдения за опытными коллегами;

в-третьих, обучение способствует формированию новых способов действия и работы и, таким образом, развитию своих компетенций. Обучение через изучение теории включает в себя заранее подготовленные учебные ситуации (т.е. формальное обучение) и учебные мероприятия, такие как курсы, обучение и формальное образование. Эти учебные мероприятия, как правило, ориентированы на большинство и часто ориентированы на повышение простых компетенций;

в-четвертых, обучение через социальное взаимодействие происходит без предварительной подготовки (неформальное обучение), хотя важно, чтобы кто-то знал об обучении, чтобы получить правильные навыки;

в-пятых, обучение в течение всей жизни в условиях неформального обучения, т.е. принятие и само развитие имеющихся компетенций, и формирование новых компетенций, к которым может относиться компетенция социально-правовой ответственности педагога.

Важным мотивационным аспектом, связанным с обучением, является ориентация на цели обучения для развития своих компетенций в области социально-правовой ответственности.

Исходя из вышесказанного нами сделана попытка выделить компоненты социально-

правовой ответственности, необходимые для формирования данного феномена у работников образования.

Когнитивный компонент – представляет собой систему правовых знаний, юридической информации, социальных норм и т.д., необходимых для понимания своей социально-правовой ответственности в случае отступления от действующих в системе образования норм и правил. Когнитивный компонент для работников системы образования заключается в:

- знании различных областей права, в том числе и образовательного;
- знании «Конституции РФ» как основного закона;
- знании основ международного, необходимого при возникновении проблем по усыновлению и опеке детей иностранцами;
- знание ответственности за антиправовые деяния и т.д. [8].

Мотивационно – ценностный компонент – превращает знания и информацию в систему мотивационных убеждений и привычки социально-правового поведения. Существенно то, что убеждения и привычки включают правовые установки и ориентацию на уважение к закону. К праву как таковому. В своей работе педагогические работники должны использовать следующие мотивационные установки:

- отношение к праву как к ценности;
- уважение к закону;
- позитивные правовые установки;
- сформированная отрицательная оценка правонарушений и лиц, их совершающих;
- ориентацию на законопослушное, правомерное поведение.

Поведенческий компонент – это готовность действовать, руководствуясь правовыми знаниями

и убеждениями, т.е. поступать правомерно в соответствии с законом: использовать свои права, исполнять обязанности, соблюдать запреты, а также уметь отстаивать свои права в случае их нарушения [14]. Поведенческий компонент выражается в сформированной готовности:

- применять знания в области права на практике в профессиональной деятельности и личной сфере;
- работать с социально-правовой информацией, уметь использовать ее, анализировать, и в практике создавать нормативно-правовые документы в соответствии нормами права (например, договор, положение и т.д.);
- осознанно пользоваться своими правами и выполнять обязанности;
- сознательно контролировать результаты своего правового поведения;
- оценивать поведение людей с точки зрения правовых норм;
- уметь использовать механизмы и средства правового разрешения проблем, в том числе правового воздействия на другого человека [13].

Заключение. В идеале, представляется, что каждая образовательная организация в рамках стратегии развития строит траекторию ответственности образования в рамках поля каждого образовательного субъекта, определяя личностную и коллективную ответственность через готовность человека или коллектива отвечать за свои действия; меры поощрения деятельности и ее результатов (экономические и педагогические); осознание потребности в общественном благе, проявление чувства долга перед обществом и личностью в ходе образовательной деятельности.

Литература:

1. Барановская Л.А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л.А. Барановская. - Чита, 2012. - 434 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Философия права / Г.В.Ф. Гегель. - М.: Мысль, 1990. - С. 202-207.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В.И. Даль; совмещ. ред. изд. В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ; науч. ред. Л.В. Беловинский. - М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. - 573 с.
4. Долинина И.Г., Кошик А.В. Педагогический концепт «формирование социально-ответственного мышления обучающихся» / И.Г. Долинина, А.В.

- Кошик // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы / Материалы XI Междунар. науч.-практ. конф.; 29-30 марта 2018 г. (РУДН). - М., 2018. - С. 3-7.
5. Крылов Л.В. Теоретические аспекты формирования социальной ответственности у студентов университета / Л.В. Крылов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. - 2008. - Т. 14. - № 2. - С. 116-118.
6. Пазина О.Е. Социальная ответственность личности в современном обществе: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / О.Е. Пазина. - Н. Новгород, 2007. - 165 с.
7. Подшивалов В.Н. Социальная ответственность личности: философско-антропологический аспект: автореф. дисс. ... канд. филос. наук / В.Н. Подшивалов. - Челябинск, 2009.

8. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К.Ф. Седов. - М.: Лабиринт, 2004. - 320 с.
9. Словарь по социальной педагогике. - М., 2002.
10. Философия права: курс лекций: учеб. пособие: в 2 т. - Т. 2. - М.: Проспект, 2011. - 512 с.
11. Философия права: учебник; под ред. О.Г. Данильяна. - М.: Эксмо, 2006. - 416 с.

12. Философский словарь. - М., 1987.
13. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. - М.: Издательство Института образования человека, 2013. - 73 с.
14. Элиасберг Н.И. Система правового образования в школе: концепция: учебные программы / Н.И. Элиасберг. - СПб.: СпецЛит, 1995. - 443 с.

References:

1. Baranovskaya L.A. Formation of student's social responsibility in the socio-cultural educational space: author. dis. ... Dr. ped. sciences: 13.00.01 / L.A. Baranovskaya. - Chita, 2012. - 434 p.
2. Hegel G.V.F. Philosophy of law / G.V.F. Hegel. - M.: Mysl, 1990. - S. 202-207.
3. Dal V.I. Explanatory dictionary of the living Great Russian language: fav. Art. / IN AND. Dahl; combined. ed. ed. in and. Dahl and I.A. Baudouin de Courtenay; scientific. ed. L.V. Belovinsky. - M.: OLMA Media Group, 2009. - 573 p.
4. Dolinina I.G., Koshik A.V. Pedagogical concept "formation of socially responsible thinking of students" / I.G. Dolinina, A.V. Koshik // Higher school: experience, problems, prospects / Materials of the XI Intern. scientific-practical conf.; March 29-30, 2018 (RUDN University). - M., 2018. - S. 3-7.
5. Krylov L.V. Theoretical aspects of the formation of social responsibility among university students / L.V. Krylov // Bulletin of KSU im. ON. Nekrasov. - 2008. - T. 14. - № 2. - S. 116-118.
6. Pazina O.E. Social responsibility of the individual in modern society: dis. ... Cand. Philos. Sciences: 09.00.11 /

- O.E. Pazin. - N. Novgorod, 2007. - 165 p.
7. Podshivalov V.N. Social responsibility of the individual: philosophical and anthropological aspect: author. diss. ... Cand. Philos. sciences / V.N. Podshivalov. - Chelyabinsk, 2009.
8. Sedov K.F. Discourse and personality: the evolution of communicative competence / K.F. Sedov. - M.: Labyrinth, 2004. - 320 p.
9. Dictionary of Social Pedagogy. - M., 2002.
10. Philosophy of law: a course of lectures: textbook. allowance: in 2 volumes - T. 2. - M.: Prospect, 2011. - 512 p.
11. Philosophy of law: textbook; ed. O.G. Danilyan. - M.: Eksmo, 2006. - 416 p.
12. Philosophical Dictionary. - M., 1987.
13. Khutorskoy A.V. Competence-based approach in teaching: scientific and methodological manual / A.V. Khutorskoy. - M.: Publishing house of the Institute of Human Education, 2013. - 73 p.
14. Eliasberg N.I. The system of legal education at school: concept: curricula / N.I. Eliasberg. - SPb.: SpetsLit, 1995. - 443 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Рылов Дмитрий Александрович (г. Казань, Россия), аспирант ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем».



Высшее образование

УДК 1174. 378.11

Об опыте подготовки кадров высшей квалификации в Казахском национальном аграрном исследовательском университете

On the experience of training highly qualified specialists at the Kazakh National Agrarian Research University

Есполов Т.И., *Казахский национальный аграрный исследовательский университет, Rector@kaznau.kz*

Тиреуов К.М., *Казахский национальный аграрный исследовательский университет, tireuov_k@mail.ru*

Омиржанов Е.Т., *Казахский национальный аграрный исследовательский университет, omirzhanov.yesbol@gmail.com*

Yespolov T., *Kazakh National Agrarian Research University, Rector@kaznau.kz*

Tireuov K., *Kazakh National Agrarian Research University, tireuov_k@mail.ru*

Omirezhanov Y., *Kazakh National Agrarian Research University, omirzhanov.yesbol@gmail.com*

DOI: 10.51379/KPJ.2020.30.41.006

Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование в контексте будущих промышленных революций – Синергия-2020».

Ключевые слова: *национальный исследовательский университет, интеграция в мировую образовательную систему.*

Keywords: *national research university, integration into the world educational system.*

Аннотация. *Данная статья посвящена одному из ведущих вузов Республики Казахстан Казахскому национальному аграрному исследовательскому университету. Актуальность статьи обусловлена тем, что опыт КазНАИУ по трансформации в исследовательский университет на сегодняшний день является показательным для многих вузов постсоветского пространства. Авторы статьи поделились опытом трансформации вуза в национальный исследовательский университет. В статье раскрываются особенности перехода данного университета к новой модели управления. Авторы дают полную информацию об истории развития университета, а также поделились новыми задачами, поставленными перед университетом. Авторы делятся опытом организации учебно-методической работы университета во время пандемии Covid-19.*

В статье показана значимость международных коллабораций в рамках управления развития университетом, авторы статьи показали положительный опыт КазНАИУ в продвижении университета в международное научно-образовательное пространство. По мнению авторов, только через интеграцию в мировую образовательную систему национальные вузы смогут стать конкурентноспособными и соответствовать новым вызовам времени. Поэтому, следующим этапом развития университета определена трансформация в национальный исследовательский вуз мирового класса.

Abstract. *This article is devoted to one of the leading universities of the Republic of Kazakhstan, the Kazakh National Agrarian Research University. The relevance of the article is due to the fact that the experience of KazNARU on transformation into a research university today is indicative for many universities in the post-Soviet space. The authors of the article shared their experience of transforming a university into a national research university. The article reveals the features of the transition of this university to a new management model. The authors provide complete information about the history of the development of the university, and also shared the new tasks set for the university. The authors share their experience in organizing educational and methodological work of the university during the Covid-19 pandemic.*

The article shows the importance of international collaborations in the framework of university development management, the authors of the article showed the positive experience of KazNARU in promoting the university into the international scientific and educational space. According to the authors, only through integration into the world educational system will national universities be able to become competitive and meet the new challenges of the time. Therefore, the next stage in the development of the university is the transformation into a world-class national research university.

Введение. Главным приоритетом экономики Казахстана является развитие агропромышленного комплекса. Казахстан входит в число 10 стран по экспорту зерна, а по производству муки занимает 2-е место. Имея огромные площади сельскохозяйственных угодий, в частности 187 тыс. га пастбищ, страна может производить чистую экологическую продукцию, конкурентоспособную на мировом рынке. Для решения вышепоставленных задач необходимо уделять большое внимание подготовке кадров, востребованных на аграрном рынке труда, умеющих внедрять результаты научных исследований в производство и своевременно принимать правильные управленческие решения. А это в свою очередь, требует создание исследовательского вуза, фокусирующего свою деятельность на организации научных исследований и участие в авторитетных рейтингах. Получивший статус исследовательского вуза Казахский национальный аграрный исследовательский университет уделяет большое внимание на научную составляющую и интенсивно сотрудничает с научно-исследовательскими институтами, центрами [1]. Данный тип сотрудничества обеспечивает инновационный характер проводимых исследований, дает возможность осуществлять подготовку практикоориентированных специалистов и научных кадров, которые будут проводить научные исследования на основе реальных проектов.

Материалы и методы исследования. При написании статьи авторы использовали материалы о деятельности университета опубликованные в различных источниках за последние годы. Авторы, проанализировав этапы становления университета как исследовательского вуза, поделились опытом и дальнейшими планами развития университета. Также использован метод анализа и синтеза для раскрытия всех достижений университета за рассматриваемый период.

Результаты исследования. В этом году Казахский национальный аграрный исследовательский университет отмечает свой 90-летний юбилей. В 1996 году путем слияния двух старейших вузов – Алматинского зооветеринарного и Казахского

сельскохозяйственного институтов был создан Казахский государственный аграрный университет. В 2001 году Указом Президента страны университету присвоен особый статус.

С 2010 по 2019 годы на основе международных стандартов проектного управления при поддержке 13 экспертов из лучших зарубежных вузов и научных центров вуз трансформировался в национальный исследовательский университет.

С первых дней деятельность вуза была направлена на создание модели наукоемкого университета, где акцент ставился на человеческие ресурсы и качество исследовательской работы.

Введена модель корпоративного управления на основе факторов успеха: концентрация научных талантов, обеспеченность ресурсами и ведение эффективного менеджмента.

Она нацелена на построение гибкой модели: люди-процессы-технологии. В университете функционирует управление по развитию человеческих ресурсов (HR), пересмотрены подходы к оценке критериев компетенций персонала и результативности их деятельности (KPI).

Совместно с 15 зарубежными экспертами GPI – групп проведена аттестация преподавателей по международной методике управления талантами.

В штате профессорско-преподавательского состава 20% занимают ученые из зарубежных стран, НИИ и стейкхолдеры. Остепенность – 62%.

Более 200 молодых ученых, получивших образование в развитых зарубежных странах, пополнили ряды преподавателей университета.

В 2015 году университет перешел из ведения Министерства образования и науки в ведение Министерства сельского хозяйства Республики Казахстан и преобразован в новую организационно-правовую форму некоммерческого акционерного общества. Он вошел в состав вновь созданного НАО «Национальный аграрный научно-образовательный центр» министерства сельского хозяйства Республики Казахстан, который объединил 3 аграрных вуза, 16 НИИ, 18 опытных станций, 6 центров распространения знаний, Центр трансферта и коммерциализации агротехнологий, агроформирования. Это дало возможность вузу получить академическую

свободу, перейти к автономии, реализовать принципы самофинансирования, используя механизмы государственно-частного партнерства.

Образовательная деятельность вуза реализуется на базе шести факультетов: факультет Технологии и биоресурсы, факультет IT технологии, автоматизации и механизации агропромышленного комплекса, факультет Агробиология, Высшая школа «бизнеса и права», факультет Водные, земельные и лесные ресурсы, факультет Ветеринарии.

Например, подготовка специалистов по инженерным образовательным программам реализуется на факультете IT-технологий, автоматизации и механизации агропромышленного комплекса. Данный факультет был создан в 1934 г. как первый и единственный в Республике инженерно-технический факультет, который готовил инженеров-механиков по специальности «Механизация сельскохозяйственного производства». В 1950 году был организован факультет «Электрификация сельского хозяйства», в 1983 году «Инженерно-педагогический факультет». В 2018 году он преобразован в факультет «IT-технологий, автоматизации и механизации агропромышленного комплекса», где были расширены функции и задачи коллектива. Сегодня перед коллективом факультета стоит задача достижения результативности научной, учебно-методической деятельности на основе

усиления международного сотрудничества с научными и образовательными центрами мирового уровня в области инновационной технологии и технических средств в сельском хозяйстве. На факультете реализуются 9 образовательных программ по инженерным специальностям.

КазНАИУ как исследовательский университет, добившись успеха и признания на национальном уровне, нацелен на признание международным научно-образовательным сообществом. В университете создан международный хаб знаний. Для подготовки инновационно- и практико-ориентированных студентов проведена работа по трансферту и адаптации лучшего мирового опыта:

- актуализированы 105 образовательных программ;
 - все виды практик студентов увеличены до 7 месяцев;
 - начиная со второго курса, разрабатываются бизнес-планы на реальных данных агроформирований;
 - широко внедряются цифровые технологии и автоматизация ключевых бизнес-процессов в образовательную, научную, воспитательную деятельность;
 - усилена фундаментальная подготовка.
- Цели университета по достижению положительных результатов в мировых рейтингах указаны на рисунке 1.

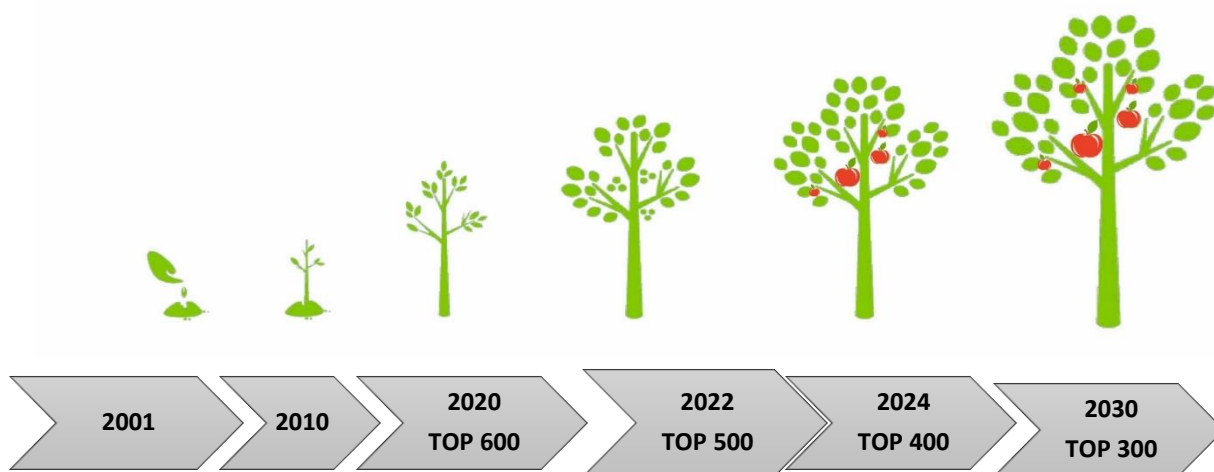


Рисунок 1. – Реализация плана по трансформации вуза в исследовательский университет мирового класса

Большое внимание уделяется выстраиванию системной работы по взаимодействию с работодателями. С этой целью разработан механизм обратной связи, влияющий на компетенцию выпускников, востребованность их на рынках труда. Трудоустройство выпускников

по бакалавриату составляет – 85%, магистратуре – 94% и докторантуре – 100%.

Постоянное развитие инфраструктуры, создание цифрового университета, усиление работы Ситуационного центра позволили проводить дистанционное обучение студентов,

конференции, форумы молодых ученых, обмен лучшими практиками.

Развивается академическая мобильность, введено трехязычное образование, проводятся международные летняя и зимняя школы по 14 направлениям и др.

Активно сотрудничая с престижными университетами из США, Европы, стран Тихоокеанского региона, университет сформировал 11 программ присуждения двойных степеней.

В своем инновационном развитии университет ориентируется на опыт исследовательского университета Вагенинген (Нидерланды), который является вузом № 1 в мировом рейтинге QS по аграрным специальностям.

В университете создан Институт по работе с университетом Вагенинген. Подписано соглашение и начата совместная подготовка по двум образовательным программам: «Ветеринарно-пищевая безопасность и технология» и «Наука о растениях и технологии». Внедрение таких программ позволит готовить высококвалифицированных специалистов мирового уровня, конкурентоспособных на международной арене, и транслировать полученный опыт на вузы страны.

Университет сотрудничает со 137 ведущими вузами, научными центрами мира, является членом 15 международных ассоциаций и организаций по высшему образованию и науке, в том числе Глобального Консорциума аграрных вузов мира. Университет председательствует в Совете ректоров ведущих аграрных вузов СНГ.

Исследовательский университет несет ответственность за развитие науки, поэтому усилена подготовка специалистов через науку и наукоемкое производство в рамках интеграции с научно-исследовательскими институтами Министерства сельского хозяйства и Министерства образования и науки Республики Казахстан.

Научные исследования ученых университета направлены на обеспечение продовольственной безопасности в Казахстане – увеличение объема выпуска конкурентоспособной экспортоориентированной сельскохозяйственной продукции, а также повышение к 2022 году уровня производительности труда в 2,5 раза.

При поддержке и рекомендации министерства сельского хозяйства США (USDA) в 2016 году в университете открыт Международный Агротехнологический хаб, миссией которого является поиск, привлечение и трансферт лучших инновационных технологий и

новых знаний в АПК. В Агрехабе выполняются около 100 исследовательских, внедренческих и международных проектов на сумму около 6 млн. долларов США.

В его составе действуют: 7 научно-исследовательских институтов, 8 инновационных центров, 49 исследовательских лабораторий, которые аккредитованы международными агентствами и открыты для коллективного пользования ученых вузов, НИИ и агроформирований [2].

Совместно с Азиатским банком развития и университетом штата Мичиган (США) открыт Международный исследовательский центр – Водный хаб с 14 современными лабораториями. Создаются Земельный и Климатический хабы [3].

При поддержке Азиатского банка развития выполняется совместный проект с USDA и университетом штата Мичиган по оценке пастбищных территорий в Акмолинской области. Реализуется проект с NASA и Центром глобальных изменений и наблюдений земли на тему: «Взаимозависимая динамика продуктов питания, энергии и воды в Казахстане и Монголии» и др. [4].

Действуют 18 международных исследовательских центров, созданных в рамках реальных научных проектов. Открыт Международный исследовательский центр вакцинологии, который совместно с Национальным научным центром особо опасных инфекций, при поддержке зарубежных партнеров – Университета штата Огайо (США) и биотехнологической компании Ваксин (Австралия) разработал безопасную нановакцину против коронавируса, которая включена в список вакцин-кандидатов ВОЗ [5].

В учебно-опытном хозяйстве создан Агротехнологический парк, миссией которого является адаптация инновационных технологий и техники к условиям сельского хозяйства Казахстана. Здесь функционирует машиноиспытательная станция, Казахстанско-Белорусский агроинженерный инновационный центр с 75 единицами сельскохозяйственной техники. Изучаются более 100 сортов 36 сельскохозяйственных культур. Учеными выведены 4 уникальных сортов томата, картофеля, перца, салата. Изучаются декоративные породы деревьев и кустарников. В Исследовательском центре с учеными Южной Кореи посажены деревья «Павловния».

В Казахстанско-Нидерландском исследовательском центре совместно с компанией Dutch Fruit Solutions создан интенсивный сад по голландской технологии,

высажены 54 сорта яблони, груши, сливы, черешни, голубики, земляники, красной смородины и аспарагуса [6].

В Казахстанско-Корейском исследовательском центре ведется строительство «умной» теплицы. С учеными Южной Кореи начата работа по восстановлению символа города Алматы «Алматинское яблоко» и посадке дерева «Павловния» [7].

Совместно с австрийской компанией «АПЦ» реализуется проект «Инновационный научно-образовательный центр животноводства с племенной молочной Smart-фермой». Учеными проводится работа по совершенствованию генетического потенциала животных, в частности крупного рогатого скота мясного и молочного направления и отечественных курдючных пород овец. Выполняется международный проект с компанией СЕППИК (Франция) по изучению эффективности адьювантов с созданием эффективной вакцины для лечения животных и др.

Совместно с Корнельским Университетом создана исследовательская лаборатория микрклонального размножения. Открытая совместно с Университетом Монпелье (Франция) референтная исследовательская лаборатория занимается анализом качества молока и молочной продукции.

В результате целенаправленной работы по трансформации в науку пошла молодежь. Совет молодых ученых КазНАУ стал победителем и удостоен звания «Лучший совет молодых ученых» Фонда Первого Президента РК – Елбасы среди вузов страны.

По итогам 2019 года учеными опубликовано более 800 статей, из них 26% входит в базу данных компаний Thomson Reuters и Scopus Университет стал Лидером науки по публикационной активности Web of Science среди аграрных вузов СНГ.

Государственной премии в области науки и техники имени аль-Фараби удостоены четверо ведущих ученых, Государственных научных стипендий – трое, гранта Фонда Н. Назарбаева – один молодой ученый университета. Это подтверждает эффективность выстроенной школы молодых исследователей.

Пандемия коронавируса навсегда изменила мир и стала серьезным вызовом для систем образования всех стран. Казахское образование также было вынуждено адаптироваться к новым реалиям. Кризис заставил находить быстрые решения. В Казахстане с 16 марта все вузы одновременно перешли на дистанционное обучение [8].

В условиях дистанционного обучения университет полностью перестроил учебную, научную и социально-воспитательную работу с молодежью.

К реализации академической политики применены инновационные подходы, организованы онлайн-семинары для ППС по применению ДОТ, усилена работа ситуационного центра для обмена лучшими практиками, проводятся регулярные вебинары, а также онлайн-консалтинг для сельских предпринимателей Казахстана.

Для системного получения информации создан Call-центр. Запущены: виртуальный Офис регистратора, виртуальный Деканат и виртуальный Ректорат. Расширены функции кураторов-эдвайзеров. Студентам предоставлены дистанционные площадки для генерирования социально-значимых инициатив, творческой самореализации.

Ученые университета реализуют программы распространения знаний Экстеншн в 9 областях и 88 районах республики. Начиная с марта 2020 года, ученые провели более 70 онлайн-консультаций для фермеров, которыми воспользовались более 30 тысяч человек.

Постоянно действующей диалоговой площадкой стал ежегодно проводимый итоговый Международный Агротехнологический Саммит, в работе которого принимают участие видные ученые, эксперты из ведущих стран мира. В декабре этого года прошел V Агротехнологический Саммит «Инновационное развитие АПК в условиях глобализации экономики». В работе Саммита в режиме онлайн приняли участие 258 спикеров из 55 стран Америки, Европы и Азиатско-Тихоокеанского региона.

Университет занимает достойное место в 9 международных и национальных рейтингах. В рейтинге лучших университетов мира QS в 2018 году вошел в топ-700, в 2019 году поднялся на 20 позиций и занял 651 место, в 2020 году вошел в топ-600 и занял 591 место.

Заключение. Таким образом, создана казахстанская модель исследовательского университета, которой руководствуются ведущие вузы Казахстана, 20 из них уже перенимают опыт по трансформации. Данная модель рекомендована для ведущих аграрных вузов СНГ [9]. Следующим этапом стала трансформация в национальный исследовательский вуз мирового класса. В программе развития исследовательского университета на 2020–2024 годы предусмотрены следующие факторы успеха:

– постоянный поиск, трансферт и

адаптация лучших международных учебных программ и современной исследовательской методологии в специфическом казахстанском образовательном контексте;

– способность привлекать, нанимать и удерживать ведущих профессоров;

– качественный состав абитуриентов и подготовка собственных талантов, которые будут активно передавать знания и технологии в производство;

– расширение инфраструктуры за счет собственных средств и средств ГЧП;

– развитие эффективного менеджмента, направленного на поощрение лидерских качеств, стратегических видений и инноваций [10].

Для повышения международного рейтинга будет усилена работа по направлениям: Академическая репутация, Индекс цитируемости,

Доля иностранных студентов и преподавателей. Работа по продвижению университета в международной научно-образовательной среде дает свои положительные результаты, и это, в свою очередь, благоприятно влияет на формирование благоприятного имиджа КазНАИУ.

В целом, КазНАИУ сделал много усилий, чтобы повысить качество предоставляемых услуг и соответствовать статусу исследовательского университета. Определены новые цели для достижения которых будет работать весь коллектив университета. Опыт КазНАИУ по трансформации в исследовательский университет уникален тем, что вуз является одним из первых вузов постсоветского пространства, который, ориентируясь на опыт передовых мировых вузов, разработал собственную программу трансформации.

Литература:

1. Постановление Правительства Республики Казахстан от 23 октября 2020 года № 707 «О присвоении статуса исследовательского университета некоммерческому акционерному обществу «Казахский национальный аграрный университет» и утверждении его программы развития на 2020–2024 годы [Электронный ресурс] // Сайт Юрист-Параграф. – Режим доступа: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32575899#pos=0;0

2. Ученые КазНАУ выполняют 61 научный и внедренческий проект на сумму более 1 млрд. тенге [Электронный ресурс] // Сайт Foodindustry.kz. 11 июня, 2018. – Режим доступа: <https://foodindustry.kz>

3. Есполов Т.И. Эффективный менеджмент – главный фактор успеха университета [Электронный ресурс] / Т.И. Есполов // Казахстанская Правда от 18 июня 2019. – Режим доступа: <https://www.kazpravda.kz>

4. Есполов Т.И. Трансформация аграрной науки и образования [Электронный ресурс] / Т.И. Есполов // Казахстанская Правда от 17 марта 2020. – Режим доступа: <https://www.kazpravda.kz>

5. Стало известно название казахстанской вакцины от коронавируса [Электронный ресурс] // Сайт Datification.org. 17.11.2020. – Режим доступа: <https://datification.org>

6. Инновационные подходы к реализации академической политики вуза в новых условиях [Электронный ресурс] // Сайт КазНАУ. 25.08.2020. – Режим доступа: <https://www.kaznau.kz>

7. Есполов Т.И. Казахстанская модель исследовательского университета [Электронный ресурс] / Т.И. Есполов // Казахстанская Правда. 2 июля 2020. – Режим доступа: <https://kazpravda.kz>

8. Указ Президента Республики Казахстан от 15 марта 2020 года № 285 «О введении чрезвычайного положения в Республике казахстан [Электронный ресурс] // Сайт Юрист-Параграф. – Режим доступа: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=32648341

9. Исследовательский университет – путь к глобальному лидерству [Электронный ресурс] / Интервью ректора КазНАИУ, вице-президента НАН РК, академика, лауреата Государственной премии в области науки и техники имени аль-Фараби Тлектеса Есполова // Газета Казахстанская правда. – Режим доступа: <https://www.kazpravda.kz/fresh/view/issledovatel'skii-universitet>

10. Программа развития некоммерческого акционерного общества "Казахский национальный аграрный университет" на 2020–2024 годы [Электронный ресурс] // Сайт Адилет. Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P2000000707>

References:

1. Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated October 23, 2020 No. 707 "On assigning the status of a research university to the non-profit joint stock company "Kazakh National Agrarian University" and approving its development program for 2020–2024 [Electronic resource] // Lawyer-Paragraph website. - Access mode: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32575899#pos=0;0

2. Scientists of KazNAU carry out 61 scientific and implementation projects worth more than 1 billion tenge [Electronic resource] // Foodindustry.kz website. June 11, 2018. - Access mode: <https://foodindustry.kz>

3. Yespolov T. Effective management is the main factor of the university's success [Electronic resource] / T. Yespolov // Kazakhstanskaya Pravda dated June 18, 2019. - Access mode: <https://www.kazpravda.kz>

4. Yespolov T. Transformation of agricultural science and education [Electronic resource] / T. Yespolov // Kazakhstanskaya Pravda from March 17, 2020. - Access mode: <https://www.kazpravda.kz>

5. The name of the Kazakh vaccine against COVID-19 has become known [Electronic resource] // Website Datification.org. 11/17/2020. - Access mode: <https://datification.org>

6. Innovative approaches to the implementation of the academic policy of the university in new conditions [Electronic resource] // KazNAU website. 08/25/2020. - Access mode: <https://www.kaznau.kz>

7. Espolov T.I. Kazakhstan model of a research university [Electronic resource] / T.I. Espolov // Kazakh Truth. July 2, 2020. - Access mode: <https://kazpravda.kz>

8. Decree of the President of the Republic of Kazakhstan dated March 15, 2020 No. 285 "On the

introduction of a state of emergency in the Republic of Kazakhstan [Electronic resource] // Website Lawyer-Paragraph. - Access mode: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=32648341

9. Research University - the path to global leadership [Electronic resource] / Interview with the rector of KazNARU, vice-president of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, academician, laureate of the State Prize in Science and Technology named after al-Farabi T. Espolov // "Kazakh Truth" newspaper. - Access mode: <https://www.kazpravda.kz/fresh/view/issledovatel'skii-universitet>

10. Development program of the non-profit joint-stock company "Kazakh National Agrarian University" for 2020–2024 [Electronic resource] // Adilet website. Access mode: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P2000000707>

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Есполов Тлектес Исабаевич (г. Алматы, Казахстан), доктор экономических наук, академик, Председатель правления – ректор Казахского национального аграрного исследовательского университета, Вице-президент национальной академии наук Республики Казахстан, лауреат Государственной премии в области науки и техники им. аль-Фараби.

Тиреуов Канат Маратович (г. Алматы, Казахстан), доктор экономических наук, академик, первый проректор Казахского национального аграрного исследовательского университета.

Омиржанов Есбол Токтарбаевич (г. Алматы, Казахстан), кандидат юридических наук, профессор кафедры «Право», директор департамента международного сотрудничества Казахского национального аграрного исследовательского университета.



УДК 378.1:658.5

**Актуализация подготовки инженеров-технологов
для цифровой экономики**

**Actualization of technology engineers training
for digital economy**

Черкасова Е.И., Казанский национальный исследовательский технологический университет, cherkasov.kstu@yandex.ru

Журавлева М.В., Казанский национальный исследовательский технологический университет, guravleva0866@mail.ru

Cherkasova E., Kazan National Research Technological University, cherkasov.kstu@yandex.ru

Zhuravleva M., Kazan National Research Technological University, guravleva0866@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.49.43.007

Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование в контексте будущих промышленных революций – Синергия-2020».

Ключевые слова: цифровая экономика, компетенции, онлайн-обучение, высшее образование, нефтегазохимия.

Keywords: digital economy, competencies, online training, higher education, petrochemistry.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью совершенствования подготовки инженерных кадров в соответствии с условиями «Индустрии 4.0», которая реализуется на промышленных предприятиях нефтегазохимического комплекса Российской Федерации. Технологическая трансформация промышленных предприятий оказывает влияние на рынок труда и меняет требования к компетенциям инженерных кадров – выпускникам ВУЗов. Проведенный обобщенный анализ литературных источников – профессиональных стандартов позволил авторам выявить направления актуализации подготовки инженеров, позволяющие обеспечить соответствие результатов образовательного процесса требованиям профессиональных стандартов. Показана важность владения инженерным специалистом междисциплинарными компетенциями. Раскрыто содержание актуального набора компетенций инженера для решения задач цифровизации и технологического совершенствования производств. Представлен практический опыт по их формированию в ФГБОУ ВО «КНИТУ». Статья предназначена для работников системы образования и руководителей организаций.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to improve the training of engineering personnel in accordance with the conditions of "Industry 4.0", which is implemented at industrial enterprises of the petrochemical complex of the Russian Federation. Technological transformation of industrial enterprises has an impact on the labor market and changes the requirements for the competencies of engineering staff-University graduates. The conducted, generalized analysis of the literature resources – professional standards, allowed the authors to identify areas of updating the training of engineers, allowing to ensure compliance of the results of educational process with the requirements of professional standards. The importance of an engineering specialist's possession of interdisciplinary competencies is shown. The content of the current set of competencies of an engineer for solving problems of digitalization and technological improvement of production is revealed. Practical experience on their formation in FSBEI HE "KNITU" is presented. The article is intended for employees of the education system and heads of organizations.

Введение. Развитие инновационных технологий, внедрение их в существующие промышленные производства, экономику и

социальную среду неизбежно оказывают влияние на мировой рынок.

В настоящее время происходит глобальная промышленная революция под термином

«Индустрия 4.0», в основе которой находятся информационно-коммуникационные технологии, робототехника и искусственный интеллект. Развитие производства, в свою очередь, несомненно, влияет на сферу жизнедеятельности человека, экономику и отражается на системе образования.

«Индустрия 4.0» – концепция объединения цифровых технологий и промышленности, впервые прозвучал на выставке в Ганновере, Германия в 2011 году, где правительство рекомендовало промышленникам применять более активно информационные технологии в производстве, то есть преобразовать промышленные предприятия страны в «умные». Предложенную инициативу поддержали многие страны, в которых осуществляется совершенствование технологических процессов [1].

Одним из этапов четвертой промышленной революции – «Индустрии 4.0» является цифровизация (автоматизация производства, внедрение киберфизических систем и т.п.) производственных объектов нефтяной и газовой промышленности. Из-за происходящего в топливно-энергетической отрасли снижения маржинальности владельцы компаний нефтегазохимического комплекса вынуждены искать внутренние источники увеличения рентабельности – в основном это интеллектуальные системы мониторинга, позволяющие сократить время ремонта и простоя, уменьшая операционные затраты, то есть применяют в качестве инструмента технологии «Индустрии 4.0», включающие в себя признаки [2]:

1. Цифровизацию и консолидацию всех взаимосвязанных цепочек создания стоимости.
2. Цифровизацию готовых товаров и деятельности по их производству.
3. Цифровые бизнес-проекты и доступность клиентов.

Для реализации указанных характеристик применяются соответствующие цифровые технологии:

- Облачные сервисы.
- Мобильные устройства.
- «Интернет вещей».
- Дополненная реальность/переносимые гаджеты.
- Интеллектуальные датчики.
- 3D-печать.
- Анализ значительных объемов данных и алгоритмы повышенного уровня.
- Технологии отслеживания в режиме реального времени объекта.

- Модернизированное использование графической оболочки программного обеспечения и оператора.

- Идентификация объекта и определение обстоятельств жульничества.

- Сотрудничество на разных уровнях с объектом и его персонализация.

«Индустрия 4.0» – это не «новые технологии производства», это иной уровень организации производства и инновационного менеджмента цепочки формирования затрат и создания стоимости продукции на протяжении всего жизненного цикла производства, то есть это концепция развития и объединения технологий и подходов к увеличению эффективности производства [3].

Для производственной сферы актуально внедрение промышленного (индустриального) интернета вещей (IndustrialInternetofThings, IIoT), технологии больших данных (Bigdata) и технологии «цифровой двойник» (Digitaltwin). В Российской Федерации принципы «Индустрии 4.0» на сегодняшний день реализуются в виде национального проекта «Цифровая экономика Российской Федерации» [4]. Его ключевыми положениями являются: сохранение и передача данных в цифровом виде, обработка больших объемов информации с использованием результатов анализа для повышения эффективности различных видов производства, технологий, оборудования, хранения, продажи, доставки товаров и услуг [5].

Возникшие в результате цифровой и технологической трансформаций экономические и технологические признаки обязывают к освоению наиболее важных компетенции цифровой экономики, наличию индивидуального подхода в процессе обучения и обеспечению соответствующего уровня знаний в обществе.

Материалы и методы исследования. Для выявления направлений совершенствования инженерной подготовки в условиях цифровой трансформации производств, изменений структуры профессий использован метод анализа первичных стратегических документов развития топливно-энергетического комплекса. Проведение обобщенного анализа профессиональных стандартов для специалистов нефтегазохимического комплекса позволило определить набор и содержание востребованных цифровых компетенций, а также оценить потребность развития расширенного набора специальных компетенций по организации и управлению производством. Мониторинг изменения содержания инженерной деятельности в условиях цифровизации производственных

процессов показал необходимость формирования «softskills» повышенного уровня. Экспертная оценка работодателей и мониторинг востребованности обучения студентов по обновленным образовательным программам использованы для оценивания результатов работы.

Результаты исследования. Для реализации направления «Кадры для цифровой экономики» в рамках национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» через 4 года будет сформирована система образования, которая обладает свойствами преемственности и направлена на раскрытие талантливого человека; обеспечивает подготовку персонала, соответствующего требованиям цифровой экономики; включает исполнение программ переподготовки требуемым специальностям и реализацию перспективных проектов в образовании [6].

Влияние цифровой экономики на рынок труда существенно: в связи с популяризацией IT-технологий для работодателя важным критерием оценки выпускника стало владение молодыми специалистами цифровыми навыками.

В условиях цифровой экономики начинает происходить масштабная трансформация требований работодателей профессионального сообщества к специалистам-выпускникам высших учебных заведений, так как все производственные объекты участвуют во внедрении цифровых технологий – автоматизации технологических процессов и т.п.

Распространение цифровых технологий существенно меняет спрос на кадровых специалистов и предъявляемые к ним требования:

- уменьшение востребованности профессии;
- снижение времени жизни профессий;
- изменение профессиональных компетенций отдельных категорий специалистов;
- рождение новых специальностей;
- возрастание способности оперативно и гибко реагировать и быстро адаптироваться в предлагаемых условиях;
- владение компетенциями «soft skills» на повышенном уровне;
- повышение потребности в специалистах, имеющих навыки «цифровой ловкости».

Благодаря современным технологиям создаются новые рабочие места, однако при этом идет процесс устаревания профессий. Новые перспективные технологии не только способствуют устареванию профессий, но также создают новые рабочие места. Важнейшей проблемой четвертой промышленной революции является то, что возникает гораздо меньше

рабочих мест, чем существует. И требования, предъявляемые к вновь возникшим профессиям, на порядок выше, чем были ранее. Это, в свою очередь, приведет к трансформации требований к системе образования.

Для реализации инновационных идей первоочередно востребованы научные кадры, разбирающиеся в области разработок исследований, специалисты – инженеры-конструкторы для производственных объектов и технологический менеджер, обладающий стратегическим мышлением и реализующий инновационные идеи [4].

Так как технологии развиваются очень быстро, важно обратить внимание не только на новые профессии, но и на компетенции инженеров, которые будут наиболее востребованы в условиях развития цифровых производств.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами ФГОС (3++) система инженерной подготовки ориентируется на требования профессиональных стандартов, которые определяют комплекс компетенций специалистов.

Анализ профессиональных стандартов для специалистов нефтегазохимического комплекса последнего поколения показал, что в соответствии с выделенными обобщенными трудовыми функциями перечень компетенций расширяется и дополняется цифровыми, управленческими, а также компетенциями по технологическому обновлению и трансформации.

Так, для специалистов-геологов подземных хранилищ газа, профессиональным стандартом определены цифровые компетенции:

- владение навыками работы с персональным компьютером и его периферийными устройствами, оргтехникой;
- владение специализированными программными продуктами;
- способность к пользованию трехмерными геологическими моделями подземных хранилищ газа;
- способность к внесению геологической информации в электронные базы данных [7].

В профессиональном стандарте для специалиста по производству наноструктурированных композиционных материалов: применять информационно-коммуникационные технологии сбора технической информации по инновационным разработкам в отрасли производства наноструктурированных композиционных материалов [8].

Перечень компетенций для специалистов в сфере добычи и переработки нефти и газа формируется в соответствии с этапами технологического процесса, включающего в себя: подготовку технологического процесса; технологический процесс производства; управление производством [9;10].

Для специалистов всех уровней квалификации регламентирован высокий уровень компетенций по развитию и модернизации производств, риск – ориентированному управлению процессами и кадровым составом:

- производить анализ новых технологий с целью повышения конкурентоспособности выпускаемой продукции;
- способность к анализу конъюнктуры рынка;
- совершенствовать организацию и методы ведения работ на основе внедрения новейших достижений науки и техники, передового отечественного и зарубежного опыта;
- организовывать внедрение в производство новой техники и технологии;
- оценивать риски внедрения новой техники, технологий, инновационных предложений;
- определять приоритетные задачи организации взаимодействия в коллективе.

В прямых или косвенных формулировках в профессиональных стандартах для инженерных специалистов для реализации трудовых функций озвучиваются дополнительные требования и «softskills». В их числе:

- навыки межотраслевой коммуникации;
- мультиязычность и мультикультурность;
- творческое мышление;
- клиентоориентированность, умение работать с запросами потребителя;
- навыки работы в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач;
- умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми;
- системное мышление;
- экологическое мышление.

Повышение требований к компетентности инженерных кадров требует совершенствования профессиональной подготовки, актуализации образовательных программ.

Одним из путей реализации требований профессиональных стандартов является обучение в магистратуре по программам подготовки, ориентированным на задачи промышленного предприятия. Выполняя реальные проекты – решая практическую задачу производства, выпускник магистерской программы будет владеть знаниями о разработке и проведении технологических и производственных процессов,

кроме того – основами управления производством. Это способствует формированию нового проектного типа мышления и является оригинальным способом организации деятельности, основой которого является мотивированный интерес к конкретному проекту организации.

Выпускник данной программы подготовки владеет технологическими компетенциями с учетом специфических требований конкретного производства, имеет знания о новых технологических и технических разработках в области нефтегазохимии. Наряду с этим процесс подготовки предусматривает развитие актуальных цифровых компетенций будущих инженеров. На факультете нефти и нефтехимии ФГБОУ ВО «КНИТУ» разработаны и реализуются несколько программ такого типа: «Проектирование инновационных технологий нефтехимического синтеза», «Информационное моделирование технологических объектов», «Цифровой инжиниринг нефтеперерабатывающих и нефтехимических производств». Их содержание обеспечивает развитие навыков работы в системах автоматизированного проектирования — компьютерное 3D-моделирование промышленных объектов нефтегазохимических производств с использованием программного пакета Hysys/Unisim, AutoCADPlant 3D. Формирование комплекса технологических и цифровых проектных компетенций обеспечивает возможность инженерам решать сложные производственные задачи, совершенствовать и оптимизировать технологические процессы.

Ключевыми словами сегодня во всем мире являются глобализация производства, международное и местное сотрудничество и динамичный рынок. Именно поэтому актуальны: прогнозирование, проектирование, разработка и управление интегрированными системами людей, знаниями, оборудованием и материалами. Специалисты, принимающие решения с высоким уровнем ответственности, регулярно сталкиваются с проблемами, выходящими за рамки строго управленческих вопросов. Знание того, как разрабатываются технологии и выстраиваются производственные процессы, позволяет им оценивать ситуации и принимать соответствующие решения. В этих случаях ключевое значение для эффективной работы приобретает понимание содержания деятельности коллег из смежных областей.

Общей тенденцией актуализации подготовки в инженерных вузах выступает увеличение числа междисциплинарных программ, обеспечивающих развитие инженерных и управленческих

компетенций. Причем приоритетами их развития выступает – соответствие общемировым тенденциям, в частности, целям достижения устойчивого развития, принципами «бережливого производства». Практика ФГБОУ ВО «КНИТУ» по реализации программ «Инженерия бережливых производств нефтегазохимического комплекса» и «Управление жизненным циклом химического предприятия» свидетельствует о высоком уровне их востребованности у студентов и заинтересованности реального сектора в обучении кадров по данным профилям.

Динамичному формированию у инженеров общего видения уровня технологического развития в мире способствует включение в содержание подготовки информационно-аналитических дисциплин: «Мировые нефтегазовые корпорации», «Инновационные полигоны нефтегазохимического комплекса», «Инновационные технологии нефтехимии и нефтепереработки».

Кроме того, в программах подготовки возрастает доля учебных курсов по управлению, прогнозированию: «Управление проектами», «Логистические системы в нефтегазохимическом комплексе», «Бизнес-планирование», «Методы принятия управленческих решений», «Стратегический менеджмент», «Управление трудовым коллективом» и т.д.

Для развития «softskills» современных инженеров в образовательный процесс включаются учебные курсы, раскрывающие тенденции изменения содержания инженерной деятельности, условия профессионального становления и построения профессиональной карьеры, факторы профессионального развития. В рамках такой дисциплины, как «Инженерная деятельность в нефтегазохимическом комплексе» будущие инженеры имеют возможность проинспектировать профессионально-личностные ресурсы, также развить их в процессе тренингов, деловых игр.

Одним из условий формирования актуального содержания инженерной подготовки для цифровой экономики является активное сотрудничество с профессиональным сообществом промышленных предприятий для выявления перспективных профессий и компетенций выпускников, обеспечивающих конкурентоспособность на мировом рынке.

Активное сотрудничество предприятия и образовательного учреждения высшего образования объединяет всех участников в профессиональные сообщества и организует «университеты сообществ» со своими эффективными методами обучения.

Факультет нефти и нефтехимии ФГБОУ ВО «КНИТУ», в лице авторов статьи, в рамках проекта развития Национальной системы профессиональных квалификаций принимал участие в разработке профессиональных стандартов для специалистов промышленных объектов nanoиндустрии.

В рамках этого взаимодействия, возросла роль реальных практических проектов, выполненных силами студентов КНИТУ. Например, прохождение всех видов практики студентами, согласно учебному плану, возможно дистанционно. Так в 2020 году студентами нефтяного факультета ФГБОУ ВО «КНИТУ» была реализована данная концепция при взаимодействии с ООО «Газпромнефть-Ямал» и АО «ТАНЕКО». Сформированные из студентов разных курсов бакалавриата и магистратуры кафедры химической технологии переработки нефти и газа команды получили в качестве задания к исполнению реальную проблему предприятия – производственную задачу. Группа проанализировала проблематику поставленных задач и предложила пути их решения. Защита предлагаемого решения – проекта проходила в режиме реального времени – онлайн на одной из электронных платформ глобальной сети Интернет, перед комиссиями, в состав которых вошли представители промышленного предприятия и сотрудники кафедры от ВУЗа. При таком подходе у представителей предприятия появилась возможность оценить компетенции будущего выпускника уже в процессе его обучения. А у будущих специалистов формируются специальные профессиональные знания реальных производственных проблем и путей их решения. Кроме этого, развиваются коммуникативные навыки – умение работать с людьми, а также сложные навыки суждения, такие как критическое мышление и умение решать проблемы.

Повышению эффективности образовательного процесса способствует онлайн доступ к образовательным порталам (ресурсам), результатам современных научных исследований и разработок, электронным научным библиотекам на любых языках мира. Издательство КНИТУ, выпускающее учебную и методическую литературу, теперь ориентировано на выпуск электронных версий учебников и учебных пособий. Учебно-научно-информационный центр КНИТУ регулярно организует виртуальные выставки и обзоры, пополняет электронные каталоги новинками литературы и организует свободный доступ сотрудникам и студентам Университета к зарубежным и российским

ресурсам, например, к сайтам издательств журналов и т.п.

Современная образовательная среда — это не только лекционные аудитории, учебные лаборатории и библиотечные фонды. С каждым днем растет число студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ). ДОТ также влияют на содержание образовательных контентов и форму их представления — не только презентационный материал или видеолекция.

На сегодняшний день востребованы онлайн видеотрансляции конференций, форумов, семинаров и т.п., удаленный доступ к тренажерным комплексам и различным электронным базам данных. С применением информационно-коммуникативных технологий участие в занятиях принимают ведущие специалисты отрасли, эксперты.

Заключение. Перспективы цифровой экономики формируют необходимость развития у специалистов расширенного состава компетенций. Это требует от системы профессионального образования оперативной актуализации содержания подготовки.

Проведенное исследование позволило выявить направления совершенствования

содержания и организации подготовки инженеров-технологов, в числе которых: формирование цифровых компетенций по проектированию, сопровождению и управлению технологическими процессами; развитие стратегического видения трансформации производств в соответствии с общемировыми тенденциями; повышение персонализации обучения; создание условий развития softskills и обеспечения практики их применения; повышение уровня обеспеченности образовательного процесса ИКТ; стимулирование обучающихся к самостоятельному дополнению обязательного образовательного программного минимума с применением дополнительных образовательных технологий. Реализация направлений в образовательном процессе подготовки инженеров на факультете нефти и нефтехимии ФГБОУ ВО «КНИТУ» позволила формировать расширенный набор компетенций будущих специалистов в соответствии с требованиями профессиональных стандартов и способствовала развитию готовности к решению задач цифровизации производств, что обеспечивает им конкурентные преимущества при трудоустройстве.

Литература:

1. PlattformIndustrie 4.0 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.plattform-i40.de>
2. «Индустрия 4.0»: создание цифрового предприятия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pwc.com/gx/en/industries/industry-4-0.html>
3. Дравица В., Дравица А. Промышленная революция Industry 4.0 / В. Дравица, А. Дравица // Журнал «Наука и инновации» - 2016. - № 3. – С. 13-16.
4. Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://digital.gov.ru/ru>
5. «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы». [Гарант] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/>
6. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://atlas100.ru/>

7. Профессиональный стандарт «Специалист-геолог подземных хранилищ газа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://profstandart.rosmintrud.ru/>
8. Профессиональный стандарт «Специалист по производству наноструктурированных композиционных материалов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://profstandart.rosmintrud.ru/>
9. Профессиональный стандарт «Специалист по химической технологии переработке нефти и газа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://profstandart.rosmintrud.ru/>
10. Профессиональный стандарт «Специалист по газоспасательным работам нефтегазовой отрасли» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://profstandart.rosmintrud.ru/>

References:

1. PlattformIndustrie 4.0 [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.plattform-i40.de>
2. "Industry 4.0": the creation of a digital enterprise [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.pwc.com/gx/en/industries/industry-4-0.html>
3. Dravica V., Dravica A. Industrial revolution Industry 4.0 / V. Dravica, A. Dravica // Journal "Science and Innovations" - 2016. - № 3. - P. 13-16.

4. Ministry of digital development, communications and mass communications of the Russian Federation [Electronic resource]. - Access mode: <https://digital.gov.ru/ru>
5. "Strategy for the development of the information society in the Russian Federation for 2017-2030". [Guarantor] [Electronic resource]. - Access mode: <https://base.garant.ru/>

6. Atlas of new professions [Electronic resource]. - Access mode: <http://atlas100.ru/>

7. Professional standard "Specialist-geologist of the underground gas storage" [Electronic resource]. - Access mode: <https://profstandart.rosmintrud.ru/>

8. Professional standard "Specialist in the production of nanostructured composite materials" [Electronic resource]. - Access mode: <https://profstandart.rosmintrud.ru/>

9. Professional standard "Specialist in chemical technology for oil and gas processing" [Electronic resource]. - Access mode: <https://profstandart.rosmintrud.ru/>

10. Professional standard "Specialist in gas rescue operations in the oil and gas industry" [Electronic resource]. - Access mode: <https://profstandart.rosmintrud.ru/>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Черкасова Елена Игоревна (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент, доцент каф. Химическая технология переработки нефти и газа, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет».

Журавлева Марина Васильевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор каф. Технологии основного органического и нефтехимического синтеза, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет».



УДК 378.1

Разработка технологий открытого дистанционного образования в современных условиях в техническом вузе

Development of technologies for open distance education in modern conditions at a technical university

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

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

DOI: 10.51379/KPJ.2020.48.57.008

Ключевые слова: технический вуз, строительное образование, открытое дистанционное образование, компетентностный подход, личностно-ориентированный подход, контекстный подход, средовой подход, информационные технологии, Интернет технологии.

Keywords: technical university, construction education, open distance education, competence-based approach, personality-oriented approach, contextual approach, environmental approach, informational technologies, Internet technologies.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена современными социально-экономическими и эпидемиологическими условиями в России и мире, переходом на удаленный формат обучения и необходимостью достижения требуемых ФГОС качества подготовки высококвалифицированных кадров рабочих и инженерных кадров для строительной отрасли. Цель исследования – разработка технологий открытого дистанционного образования в современных условиях в техническом вузе. Методологической основой создания информационно-образовательной среды технического вуза выступает синтез четырех подходов: компетентностного, личностно-ориентированного, контекстного и средового. Предложены пути формирования информационной образовательной среды за счет создания компьютерных средств обучения и развития информационных технологий.

Abstract. The relevance of the study is due to the modern socio-economic and epidemiological conditions in Russia and the world, the transition to a remote teaching format and the need to achieve the quality required by the Federal State Educational Standards for the training of highly qualified workers and engineers for the construction industry. The purpose of the study is to develop technologies for open distance education in modern conditions at a technical university. The methodological basis for creating an information and educational environment for a technical university is the synthesis of four approaches: competence-based, personality-oriented, contextual and environmental. The ways of forming an informational educational environment via means of creation computer-based teaching aids and the development of information technologies are proposed.

Введение. Современная эпидемиологическая ситуация в России, как и во всем мире, привела к серьезным социально-экономическим изменениям. Объявление «длительных» выходных дней, самоизоляция населения отрицательно сказались на экономическом развитии страны и системе образования. Общеизвестно, что драйвером экономики выступает строительная отрасль. Строительству для повышения своей роли в экономике страны необходима инновационная модернизация. Направления модернизации должны быть комплексны и продуманы [1]. Модернизация отрасли невозможна без

формирования ее кадрового потенциала с новым уровнем компетенций, соответствующим инновационным технологиям. Как известно, соответствующий кадровый потенциал формируется в системе строительного профессионального и высшего образования.

Пандемия коронавируса COVID-19 привела к повсеместному дистанционному обучению на всех ступенях строительного образования Работодателями и педагогами вузов и ссузов отмечается, что данное обстоятельство не позволило существенно повысить качество профессионального и высшего образования.

Следует отметить теоретический и практический опыт, накопленный педагогами систем профессионального и высшего образования, [2-9] дали возможность успешно организовать удаленное обучение с применением цифровых технологий и электронных образовательных ресурсов [10-13]. В научных публикациях представлены модели обучения в пандемийный и постпандемийный периоды, обеспечивающие достижение требуемых ФГОС качества подготовки высококвалифицированных кадров для экономики страны.

Так, реализацию программ СПО предлагается осуществлять интеграцией цифровых и традиционных технологий. Авторами работы [14] предложены четыре модели такой интеграции: дополнение, замещение, развитие, трансформация. Ими разработана сравнительная матрица дидактических возможностей традиционных и цифровых технологий в зависимости от решаемых дидактических задач. Выделены два типа такой интеграции: взаимоусиливающая и взаимодополняющая [1, с.41]. «Взаимоусиление» происходит при интеграции технологий, обладающих одинаковыми возможностями. «Взаимодополнение достигается при отборе технологий, обладающих возможностями взаимодополнения, взаимокомпенсирования.

Модели организации обучения в постпандемийный период разработаны учеными Казанского федерального университета [2]. Первая модель представляет собой удаленное обучение на основе цифровой информационно-образовательной среды. Она осуществляется в асинхронном режиме. Удаленный контакт преподавателя и студентов в синхронном режиме через интернет в режиме реального времени осуществляется при второй модели обучения. Это модель контактного удаленного обучения с использованием электронно-образовательной среды и дистанционных образовательных технологий. Третья модель смешанного обучения представляет собой сочетание дистанционного и традиционного форматов. Она может быть реализована на уровне отдельной дисциплины. Четвертая модель это традиционное контактное обучение с использованием цифровых и дистанционных и образовательных технологий. В этой модели обучение, воспитание и развитие обучающихся происходит «лицом к лицу» [2, с.108-109].

Очевидно, что все модели обучения базируются на различных методологических подходах и образовательных технологиях. По нашему мнению, они имеют свои характеристики

при применении в технических вузах и позволяют обеспечивать личностно-профессиональное развитие будущих специалистов. Об этом более подробно можно ознакомиться в работе [15].

Современные системы образования, реализуемые в технических вузах России, можно охарактеризовать с точки зрения технологий, которые лежат в их основе. К основным образовательным технологиям относятся следующие:

Педагогические технологии – образовательные технологии, основанные на использовании интенсивных методов обучения с преобладанием очных встреч преподавателей и обучающихся.

Компьютерные технологии – образовательные технологии, основанные на использовании возможностей компьютерных средств обучения: компьютеров, компьютерных сетей, сети Интернет, мультимедиа и др.

Телекоммуникационные (интерактивные) технологии – образовательные технологии, основанные на широком использовании телевидения, телевизионных сетей и систем.

На сочетании вышеперечисленных технологий строятся современные информационные технологии открытого дистанционного образования (ОДО) как новой формы профессионального образования.

Методология и методы. В процессе работы осуществлен анализ нормативных документов, педагогических технологий, применяемых в высшем техническом образовании, подходов формирования информационно-образовательной среды. Методологической основой создания информационно-образовательной среды технического вуза выступает синтез четырех подходов: компетентностного, личностно-ориентированного, контекстного и средового.

Результаты. В основу исследования формирования информационно – образовательной среды в техническом вузе положена концептуальная идея ОДО – интеграция в образовательном процессе трех сред: учебной, социальной, профессиональной.

Учебная среда – среда, в которой осуществляется непосредственное обучение в виде работы с учебными материалами учебных курсов и дисциплин под руководством преподавателя.

Профессиональная среда – среда, в которой обучение соединено с профессиональной деятельностью и осуществляется в специфической формах, связанных с её анализом и развитием посредством учебных материалов и образовательных технологий.

Социальная среда – среда, в которой обучение влияет на формирование новых ценностей организации жизни и деятельности посредством участия обучающихся в организованных процессах социальных, педагогических, культурных коммуникаций.

Создание информационно – образовательной среды построено на принципе синтеза четырех подходов к образованию:

Компетентностный подход – подход к образованию, построенный на бинарности: формирование компетенций, профессиональных знаний, умений и навыков и формирование личности, владеющей технологией творческого труда, способной создавать новое и нести за это персональную ответственность, осуществляются в единстве.

Личностно – ориентированный подход – подход к образованию, построенный на учете закономерностей развития обучающихся как личностей.

Контекстный подход – подход к образованию, построенный на использовании контекста образовательного процесса как условия превращения учебных знаний в профессиональные.

Средовый подход – подход к образованию, построенный на управлении процессом формирования и развития обучающегося через специально формируемую среду.

Указанные теоретические представления служат основой для развития информационных технологий и определяют особенности дидактики.

Рассмотрим технологический аспект компьютерных средств обучения (КСО) и реализации их в информационно образовательной среде на примере КГАСУ.

Образовательный процесс КГАСУ может быть представлен в виде организационных форм, структурированных по трем уровням:

- формы организации образовательной деятельности – учебная деятельность очная, очно – заочная, самостоятельная работа студентов с учебным материалом, контрольные процедуры в виде экзаменов, тестирования, работа над курсовым и дипломным проектом в т.ч. с применением информационных технологий;

- формы организации интеллектуально – профессиональной сферы – научно-практические конференции, НИРС, конкурсы, курсы дополнительного образования и др.;

- формы организации процессов поддержки и развития профессиональной деятельности – научно-исследовательские проекты для развития и реализации

информационно – образовательной среды вуза и решения производственных задач в студенческих конструкторских бюро.

Таким образом, образовательный процесс, согласно концепции ОДО интегрирован с профессиональной деятельностью и жизнедеятельностью обучающихся.

Названные формы организации образовательного процесса позволяют определить особенности выбора методов и средств обучения. Ведущими являются активные индивидуальные работы с учебным материалом и над комплексными проектами с применением информационных технологий. В соответствии с этим меняются тип деятельности как преподавателя, так и студента: студент выступает в качестве полноценного субъекта деятельности при решении учебных и профессиональных задач и проблем, получая необходимую помощь от преподавателя и научного руководителя.

В рамках данного подхода возможно получение результатов по построению систем определения личностных мотиваций и склонностей, уровня знаний, интеллектуальных и творческих способностей, типа мышления обучающихся. Их роль связана с функцией определения и индивидуальной коррекции заданий, с постепенным усложнением задач, или переходом на другой уровень, для восприятия, осмысления, получения навыков работы в той или иной предметной области. Цель использования психологических и эргономических средств, опирающихся на современные информационные и телекоммуникационные технологии, состоит в создании и постоянном поддержании условий заинтересованности обучающихся как самим ходом выполнения заданий для образовательного или производственного процесса, так и его результатами. При этом отдельная задача состоит в построении непрерывных образовательных траекторий при организации учебной работы, начинающейся от младших курсов вуза к старшим.

Каждая учебная дисциплина, реализованная в электронных учебно – методических комплексах (ЭУМК), является не только объектом изучения, а поводом и сценарием взаимодействия (сотрудничества) преподавателя и его студентов с целью активизации эмоционально – ценностных отношений.

Анализ информационных технологий в образовании позволяет определить основные направления в практике их развития на современном этапе: разработка и реализация в учебном процессе электронных учебников,

учебных модулей, тестовых систем контроля знаний, мультимедийного сопровождения и др. компьютерных средств обучения (КСО), позволяющих создать электронные учебно – методические комплексы дисциплин и специальностей, что в свою очередь, обеспечивает реализацию открытого информационного пространства и образования.

Принципиальное новшество, вносимое компьютером в образовательный процесс – интерактивность, позволяющая развивать активно-деятельностные формы обучения. Отсюда вытекает выбор направлений деятельности преподавателей вуза – создание информационной базы данных, презентаций, видеороликов, электронных библиотек, издательская деятельность на бумажных и электронных носителях, создание анимаций, сопровождение проектов.

Объектами исследования являются:

- методика создания и реализации ЭУМК и его элементов;
- мониторинг качества образования на основе тестового контроля знаний;
- гуманизация образовательной деятельности;
- новые техника и технологии (опережающее обучение);
- правовые основы при создании КСО;

- применение Интернет-технологий в образовательной и профессиональной деятельности;
- информационное сопровождение образовательной и профессиональной деятельности.

Анализ практики подготовки будущего специалиста показывает, что она достаточно ориентирована на развитие творческого потенциала как приоритетную роль образования. В основном развитие творческого потенциала осуществляется через содержание, формы, методы, средства, направленные на репродуктивное обучение его будущей деятельности. Вместе с тем теория деятельности, концепция личностно – развивающего образования свидетельствуют, что способности обучающихся могут развиваться в собственной деятельности при решении задач проблемного характера, в том числе на основе информационных технологий, при этом важно формировать у обучающихся эмоционально – ценностное отношение к учебной работе.

Заключение. Таким образом, образовательный процесс, согласно концепции ОДО, интегрирован с профессиональной деятельностью и жизнедеятельностью обучающихся; происходит формирование информационной образовательной среды для организации образовательного процесса в системе открытого дистанционного образования за счет создания КСО и развития ИТ.

Литература:

1. Ханифов Ф.М., Загидуллина Г.М. Актуальные проблемы внедрения технологий информационного моделирования в сфере строительства: сборник / Ф.М. Ханифов, Г.М. Загидуллина // Профессионально-личностное развитие будущих специалистов в среде научно-образовательного кластера / Материалы 14-ой Международной научно-практической конференции. - Казань, 2020. - С. 3-7.
2. Гафуров И.Р. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки / И.Р. Гафуров, Г.И. Ибрагимов, А.И. Калимуллин, Т.Б. Алишев // Высшее образование в России. - 2020. - Т. 29. - № 10. - С. 101-112.
3. Menter I., Valeeva R., Kalimullin A. A tale of two countries-forty years on: politics and teacher education in Russia and England // European Journal of Teacher Education. - 2017. - № 40 (5). - P. 616-629. DOI: <https://doi.org/10.1080|02619768.2017.1385060>.
4. Gafurov I., Valeeva R., Kalimullin A. Editorial: teachers professional development in global contexts // Education and Self Development. 2019. Vol. 14. Issue 3. P. 6-10. DOI: [10.26907/esd14.3.01](https://doi.org/10.26907/esd14.3.01).
5. Колесникова И.А. Постпедагогический синдром эпохи цифромодернизма / И.А. Колесникова // Высшее образование в России. - 2019. - Т. 28. - № 8-9. - С. 67-83. DoI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-67-82>.
6. Тульчинский Г.Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе / Г.Л. Тульчинский // Философские науки. - 2017. - № 6. - С. 121-136.
7. Шафранов-Куцев Г.Ф. Некоторые тенденции развития российского высшего образования в цифровую эпоху / Г.Ф. Шафранов-Куцев // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. - 2017. - Т. 3. - № 4. - С. 8-18.
8. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Пандемия коронавируса COVID-19: вызовы в системе высшего образования: сборник / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // Профессионально-личностное развитие будущих специалистов в среде научно-образовательного кластера / Материалы 14-ой Международной научно-практической конференции. – Казань. - 2020. - С. 15-21.
9. Осипов П.Н., Ирисметова И.И. Наставничество как форма дополнительного профессионального образования / П.Н. Осипов, И.И. Ирисметова // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 4(141). - С. 52-57. DOI: [10.34772/KPJ.2020.141.4.007](https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.141.4.007).
10. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы [Электронный ресурс] / А.А. Вербицкий // Homo Cyberus. - 2019. - № 1 (6). –

Режим доступа: [http:// journal. Homocyberus.ru/ Verbitskiy_AA_1_2019](http://journal.Homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019)

11. Галиханов М.Ф., Хасанова Г.Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание [Электронный ресурс] / М.Ф. Галиханов, Г.Ф. Хасанова // Высшее образование в России. - 2019. - Т. 28. - № 2. - С. 51-62. DOI: [https:// doi.org/ 10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62).

12. Данилюк А.Я., Факторович А.А. Цифровое общее образование / А.Я. Данилюк, А.А. Факторович. - М.: Авторская мастерская, 2019. - 229 с.

13. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Особенности процесса обучения в современной

высшей школе / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // Инновации в образовании. - 2014. - № 12. - С. 46-61.

14. Мазниченко М.А., Лопатинский Д.В. Интеграция традиционных и цифровых технологий в реализации программ среднего профессионального образования / М.А. Мазниченко, Д.В. Лопатинский // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2020. - № 3(39). - С. 35-44.

15. Корчагин Е.А. Личностно-развивающий потенциал профессиональной подготовки будущих специалистов / Е.А. Корчагин, Р.С. Сафин, П.Н. Осипов, Л.Р. Яруллина // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2014. - № 1(13). - С. 24-31.

References:

1. Hanifov F.M., Zagidullina G.M. Actual problems of implementation of information modeling technologies in the field of construction: collection / F.M. Khanifov, G.M. Zagidullina // Professional and personal development of future specialists in the environment of the scientific and educational cluster / Materials of the 14-th International Scientific and Practical Conference. - Kazan, 2020. - S. 3-7.

2. Gafurov I.R. Transformation of education in higher education during a pandemic: painful positions / I.R. Gafurov, G.I. Ibragimov, A.I. Kalimullin, T.B. Alishev // Higher education in Russia. - 2020. - Т. 29. - № 10. - S. 101-112.

3. Menter I., Valeeva R., Kalimullin A. A tale of two countries-forty years on: politics and teacher education in Russia and England // European Journal of Teacher Education. - 2017. - № 40 (5). - P. 616-629. DOI: [https:// doi.org | 10.1080 | 02619768.2017.1385060](https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1385060).

4. Gafurov I., Valeeva R., Kalimullin A. Editorial: teachers professional development in global contexts // Education and Self Development. 2019. Vol. 14. Issue 3.P. 6-10. DOI: [10.26907 / esd14.3.01](https://doi.org/10.26907/esd14.3.01).

5. Kolesnikova I.A. Post-pedagogical syndrome of the digital modernism era / I.A. Kolesnikova // Higher education in Russia. - 2019. - Т. 28. - № 8-9. - S. 67-83. DoI: [https:// doi.org | 10.31992 / 0869-3617-2019-28-8-9-67-82](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-67-82).

6. Tulchinsky G.L. Digital transformation of education: challenges to higher education / G.L. Tulchinsky // Philosophical Sciences. - 2017. - № 6. - S. 121-136.

7. Shafranov-Kutsev G.F. Some of the trends in the development of Russian higher education in the digital era / G.F. Shafranov-Kutsev // Messenger of the Tyumen State University. Socio-economic and legal research. - 2017. - Т. 3. - № 4. - S. 8-18.

8. Ibragimov G.I., Ibragimova E.M. The pandemic of COVID-19: challenges in the higher education system:

collection / G.I. Ibragimov, E.M. Ibragimova // Professional and personal development of future specialists in the environment of the scientific and educational cluster / Materials of the 14-th International Scientific and Practical Conference. - Kazan. - 2020. - S. 15-21.

9. Osipov P.N., Irismetova I.I. Mentoring as a form of additional professional education / P.N. Osipov, I.I. Irismetova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 4 (141). - S. 52-57. DOI: [10.34772 / KPJ.2020.141.4.007](https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.141.4.007).

10. Verbitsky A.A. Digital education: problems, risks and perspectives [Electronic resource] / A.A. Verbitsky // Homo Cyberus. - 2019. - № 1 (6). - Access mode: [http:// journal. Homocyberus.ru/ Verbitskiy_AA_1_2019](http://journal.Homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019)

11. Galikhanov M.F., Khasanova G.F. Preparing teachers for online-learning: roles, competencies, content [Electronic resource] / M.F. Galikhanov, G.F. Khasanova // Higher education in Russia. - 2019. - Т. 28. - № 2. - S. 51-62. DOI: [https:// doi.org/ 10.31992 / 0869-3617-2019-28-2-51-62](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62).

12. Danilyuk A.Ya., Faktorovich A.A. Digital general education / A.Ya. Danilyuk, A.A. Faktorovich. - М.: Author's workshop, 2019. - 229 p.

13. Ibragimov G.I., Ibragimova E.M. Features of the learning process in modern higher school / G.I. Ibragimov, E.M. Ibragimova // Innovations in education. - 2014. - № 12. - S. 46-61.

14. Maznichenko M.A., Lopatinsky D.V. Integration of traditional and digital technologies in the implementation of secondary vocational education programs / M.A. Maznichenko, D.V. Lopatinsky // Professional education in Russia and abroad. - 2020. - № 3 (39). - S. 35-44.

15. Korchagin E.A. Personal developmental potential of professional training of future specialists / E.A. Korchagin, R.S. Safin, P.N. Osipov, L.R. Yarullina // Professional education in Russia and abroad. - 2014. - № 1 (13). - S. 24-31.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Вильданов Ильфак Эльфикович (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, проректор по образовательной деятельности, Казанский государственный архитектурно-строительный университет.

УДК 378.14

Когнитивные технологии в on-line базовой геометро-графической подготовке студентов технических вузов

Cognitive technologies in the online basic geometric and graphic training of technical University students

Усанова Е.В., Казанский национальный исследовательский технический университет (КНИТУ-КАИ), Казань, usanova-helena@mail.ru

Usanova E., Kazan national research technical university (KNRTU-KAI), usanova-helena@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.47.44.009

Ключевые слова: базовая геометро-графическая подготовка, когнитивные технологии, метод проектов.

Keywords: basic geometric and graphic training, cognitive technologies, project method.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью анализа влияния применения когнитивных технологий в профессиональной подготовке инженеров в формате on-line обучения.

Цель статьи состоит в анализе условий развития познавательных механизмов обучающихся: генерации знаний, умений и навыков владения – вследствие применения когнитивных обучающих технологий в базовой геометро-графической подготовке. В целях формирования целостности инженерной деятельности в условиях цифровой экономики автором рассмотрены основные условия развития эффективных механизмов познания с учетом индивидуальных когнитивных возможностей личности обучающихся. Представлен практический опыт интеграции когнитивных технологий на базе проектной и проблемно-ориентированной дидактики путем интеллектуально интерактивного on-line обучения методом проектов. Показано, что проблемно-ориентированная проектная деятельность в команде, расширяет область профессиональных задач и обогащает интеллектуальный потенциал каждого отдельного обучающегося. Интеллектуальная интерактивность обучающего материала позволяет формировать как индивидуальную траекторию отдельного обучающегося, так и групповой менталитет команды разработчиков технических объектов.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to analyze the impact of the implementation of cognitive technologies in the professional training of engineers in the online-training format.

The purpose of the article is to analyze the conditions for the development of students' cognitive mechanisms: the generation of knowledge, skills and proficiency due to the use of cognitive training technologies in basic geometric and graphic training. In order to form the integral unity of engineering activities in the digital economy, the author considers the main conditions for the development of effective mechanisms of cognition, taking into account the individual cognitive capabilities of students. The article presents practical experience in integrating cognitive technologies based on project-based and problem-oriented didactics via means of intelligent, interactive online-learning using the project method. It is shown that problem-oriented project activity in a team expands the scope of professional tasks and enriches the intellectual potential of each individual student. The intellectual interactivity of the training material allows you to form both the individual vector for an individual student and the group mentality of a team of developers of technical objects.

Введение. Методологические основания, в русле которых трактуется концепция интеграции базовой геометро-графической подготовки студентов технических вузов [1], позволяют аргументировать и оптимизировать обучающие технологии, методы, формы обучения, адекватные профессиональной деятельности инженера в рамках концепции параллельного инжиниринга с информационной поддержкой жизненного цикла изделий – *CE/PLM* (*CE, Concurrent Engineering; PLM, Product Lifecycle*

Management). Внедрение в геометро-графическую подготовку различных моделей смешанного обучения (*blended-learning*), базирующихся на копировании (оцифровке) традиционных лекционных форматов, ускорило процесс обучения за счет быстроедействия и технических возможностей цифровых технологий в *on-line* формате. Но даже при всей их современной электронной экипировке, лекционные форматы уже имеют тенденцию к спаду, уступая место проектным форматам. В профессиональном

образовании проектная дидактика с её методологией генерации новых идей активизирует и стимулирует развитие преобразующе-познавательных когнитивных механизмов формирования знаний, умений и навыков как компонент компетентности целостной инженерной деятельности в наукоемком инжиниринге.

Интеграция обучающих технологий на базе проектной и проблемно-ориентированной дидактики, отвечая *CE/PLM*, направлена на рост производительности и качества инженерно-технической подготовки и предполагает генерацию целостных знаний, умений и навыков владения ими в процессе «целостной инженерной деятельности» [2, с.69]. В современном вузовском геометро-графическом образовании подготовка к такой деятельности осуществляется путем интеграции проектных и проблемно-ориентированных технологий с использованием цифровых проектно-технологических *CAD/CAE/CAM*-систем и широкого спектра различных компьютерных техник визуализации обучающей информации, сокращающих время на обучение [3-5]. Для производственно-экономических потребностей развития цифрового общества будущего требуются формы и методы обучения, соответствующие инновационной деятельности в условиях цифровой экономики. Необходима трансформация современной «постиндустриальной» дидактики высшей школы. Экспертные прогнозы аналитиков [6-11 и др.] рассматривают различные перспективные технологии обучения будущего. Такие технологии, как [8, тренд 5]: работа в команде, тьюторы и менторские сети, технологии интерактивные преподаватели-симуляторы (ИПС), искусственный интеллект (ИИ) как персональный наставник в познании и т.д. – позволят оптимизировать основные результаты обучения и самообучения обучающихся при формировании инновационных компонент профессиональной компетентности. Уже в 2020–2025 гг. в подготовке инженеров для наукоемкого машиностроения стали востребованными технологии на базе когнитивной дидактики, создающие условия для развития эффективных механизмов познания с учетом индивидуальных когнитивных возможностей личности обучающихся.

Переход к когнитивным технологиям в базовой геометро-графической подготовке, направленной на формирование и развитие когнитивных механизмов познания как базы профессионального роста для проектно-конструкторской деятельности в эпоху цифровой

экономики, в опережающем режиме требует: оптимизации содержания обучения, определения организационных форм обучения, создания условий для эффективной трансформации свойств личности при решении учебно-познавательных задач. Применение в современной геометро-графической подготовке студентов технических вузов в формате *on-line* интерактивных когнитивных технологий обучения требует, прежде всего, исследования структурирования обучающей информации в контексте оптимального влияния на когнитивную триаду знания: информацию, мышление, память. Критерием эффективности их влияния будет генерация знаний, умений, навыков владения, полученных в условиях учебного процесса при формировании компонент профессиональной геометро-графической компетентности.

Целью данной работы является анализ условий применения когнитивных технологий при формировании базовых компонент геометро-графической компетентности в *on-line* обучении.

Методология исследования. Современная когнитология располагает технологиями, которые адекватно могут быть использованы в базовой геометро-графической подготовке в формате *on-line*. Эти технологии позволяют оптимизировать основные компоненты обучения и самообучения: содержание образования, формы его организации, условия эффективной трансформации свойств личности» при решении учебно-познавательных задач. В результате их применения происходит формирование инновационных знаний, умений и навыков владения, относящихся к геометро-графической компетентности. Сущность ее состоит не только во владении *CAD*-инструментарием в решении проектно-конструкторских задач, но и в «развитии личностных качеств: пространственных представлений, инженерном чутье, профессиональной интуиции, конструкторском мышлении, опирающихся на понимание функциональных и конструктивных особенностей моделируемых технических объектов, способности к их глубокому анализу» [3, с.24].

В 3-х уровневой структуре обучающего контента [1, с.94, рис.1] базовой геометро-графической подготовки учебная деятельность осуществляется через интегрированные учебные элементы (УЭ), которые включены в краткие темы-микромодули (ММ), входящие в состав отдельных модулей (М). Способность осмысливать и выделять сущностные связи и отношения в формировании целостного восприятия при переработке протяжённых

взаимосвязанных информационных потоков обучающей информации утрачивается, поэтому в микрообучении обучающая информация должна быть максимально сжата. В интегрированных УЭ для концентрации (сжатия) информации применяются различные техники визуализации: статичные ГСПИ – графические средства представления информации, РРТ-анимация, видеоролики и т.д. Текстовая информация, сжатая в графическое изображение, обладая гораздо большей информационной ёмкостью и скоростью распознавания вследствие симультанности восприятия, влияет на скорость осознанного распознавания и понимания графических изображений, интенсифицируя передачу обучающей информации. Доступная для понимания, сжатая графически, она стимулирует мышление графическими образами, «визуальную грамотность, позволяющую читать смысл, заложенный в графическом изображении» [3, с.25]. Являющееся доминирующим средством коммуникации специалистов на всех этапах жизненного цикла изделий мышление посредством визуальных операций, умение выражать свои идеи с помощью графического языка, способность извлекать смысл из представленной в графическом виде информации, интерпретировать ее – необходимые профессиональные умения инженера в области техники и технологий.

Методологически использование средств визуализации обучающей информации в геометро-графической подготовке основывается на принципах системного квантования и когнитивной визуализации, которые относятся к инновационным технологиям (Г.В. Лаврентьев, [12, с.146]). Системное квантование вытекает из специфики мыслительной деятельности. Если большой объем интегрированной обучающей информации представить структурированно, с выделением смысловых опор, то это будет способствовать лучшему запоминанию. При этом визуализация с использованием когнитивных графических приемов и техник, формирует новое качество мышления, повышает эффективность усвоения информации. Графические средства при этом направлены на выполнение когнитивных функций, [3, с.27].

В педагогической практике известны различные техники визуального структурирования, применяемые в зависимости от особенностей и свойств знаний различных предметных областей. Это опорные схемы и различные типы диаграмм и графов: *fishbone* – диаграммы Исикавы, *causal chains* – каузальные цепи, *roadmaps* – «стратегические» карты, *spiders*

– лучевые схемы-пауки, ассоциативные *mindmapping* – ментальные карты памяти, фреймы и др. [4;5;13]. Ассоциативная природа восприятия и мышления дает основания к построению различных систем подачи УЭ в обучении (*mindmapping* и т.д.) как средства прочного сохранения знаний в памяти. «Но полноценные ассоциации (С.Л. Рубинштейн [14]), могут быть только продуктом аналитико-синтетической деятельности человеческого мышления, выявляющего и усваивающего ассоциации в ходе размышлений» [3, с.41]. Усвоение же самих ассоциаций – процесс стихийный и неуправляемый, что в обучении точным техническим наукам в базовой геометро-графической подготовке не всегда может служить надежным приемом в усвоении знаний. С целью активизации осмысления учебного материала в геометро-графической подготовке важно установление корректных логических связей при его представлении для усвоения. Тогда «визуализация и структурирование в *on-line* обучении позволят быстрее и эффективнее усваивать новые системы понятий и способы действий» [3, с.58]. Многолетний опыт использования в обучении различных техник визуализации дает основания автору считать, что «для решения образовательных задач геометро-графической подготовки логично использовать классические структурно-логические схемы (СЛС) с фреймами, т.к. в данной предметной области с их помощью можно обеспечить наибольшую информационно-смысловую емкость, универсальность и интегративность» [3, с.27]. При этом, располагая опорные элементы содержания, выделяя логические и преемственные связи между ними, СЛС опираются на структуру и ассоциативные связи, характерные для долговременной памяти человека [15, с.88,89]. Они выполняют функцию объединения опорных понятий в определенную систему и, будучи связанными ею, раскрывают структуру содержания знания, его задачи и направления развития. СЛС с фреймами имеют высокий коэффициент информативной значимости (отношение доли сущностной информации к полной информационной емкости сообщения). При СЛС-структурировании и систематизации, выделении главных компонент, «опорных сигналов» работает логическая (смысловая) память, основанная на установлении в запоминаемом материале смысловых связей, Эффективность ее в 20 раз выше, чем механической [15, с.61].

В *on-line* учебно-информационном взаимодействии интерактивные средства

обучения выступают как интеллектуально равнозначимые с остальными субъектами образовательного процесса. Реализовать в микрообучении их интеллектуальную интерактивность реально на основе обратной связи в *LMS*. Отслеживая когнитивные компоненты познания обучающихся по уровню теоретических знаний, ориентации в инструментарии *CAD*-систем, знанию и пониманию функциональных и конструктивных особенностей моделируемых объектов, фиксируемые в отчетах *LMS*, можно осуществлять адаптивное обучение. Современные развитые *LMS* позволяют обновлять содержание микромодулей на основе анализа сообщений обратной связи от каждого обучающегося и постоянно совершенствовать их с учетом психолого-педагогических рекомендаций. Предъявляя обучающимся, в соответствии с уровнем генерируемых с помощью когнитивных технологий уровнем знаний, умений и навыков владения, индивидуальную обучающую информацию, можно персонализировать обучение для будущей успешной профессиональной деятельности инженера в условиях цифровой экономики. Развитые *LMS* позволяют осуществлять такую интеллектуальную интерактивность в каждом изучаемом фрейме.

Результаты исследования. Для оценки влияния применения когнитивных технологий в *on-line* базовой геометро-графической подготовке проведен анализ результатов в учебной группе Института радиоэлектроники и телекоммуникаций (ИРЭТ КНИТУ-КАИ) в весеннем семестре 2019/2020 учебного года. Для освоения учебного модуля М6 (Моделирование

сборочных единиц) [1] была организована проблемно-ориентированная работа в команде методом проектов в человеко-машинном режиме интеллектуальной интерактивности обучающего материала (рис.1.) Работа организована как учебно-ролевая, так как профессиональных знаний студентов на данном этапе обучения (конец 1-го курса) еще недостаточно. Сформулированы проблемные задачи: по типологии деталей, сложности формообразования, приемам создания сборки и т.д., и творческие – коррекция формы назначенных преподавателем деталей сборочной единицы, создание новых форм деталей и т.д. Вариации распределения ролей участников проекта определялись постановкой конкретных проблем. Когнитивная компонента компетентности оценивалась по данным отчетов в *LMS Blackboard*. Для остальных компонент в отсутствие корректных методик их диагностики, адаптированных к геометро-графической подготовке для профессиональной деятельности в СЕ/PLM, может быть рекомендован метод экспертных оценок с получением коллективного мнения путем опроса экспертов (преподавателя и студентов) в электронном общении.

Структуру интерактивного интеллектуального адаптированного управления *on-line* обучением в М6 иллюстрирует семантический алгоритм интеллектуального *on-line* обучения. Слева в нем пунктиром обозначены семантические связи между блоками, справа обратные логические связи для интеллектуального адаптированного управления обучением, см. рисунок 2.



Рисунок 1. – организация командной работы «Создание сборки изделия»

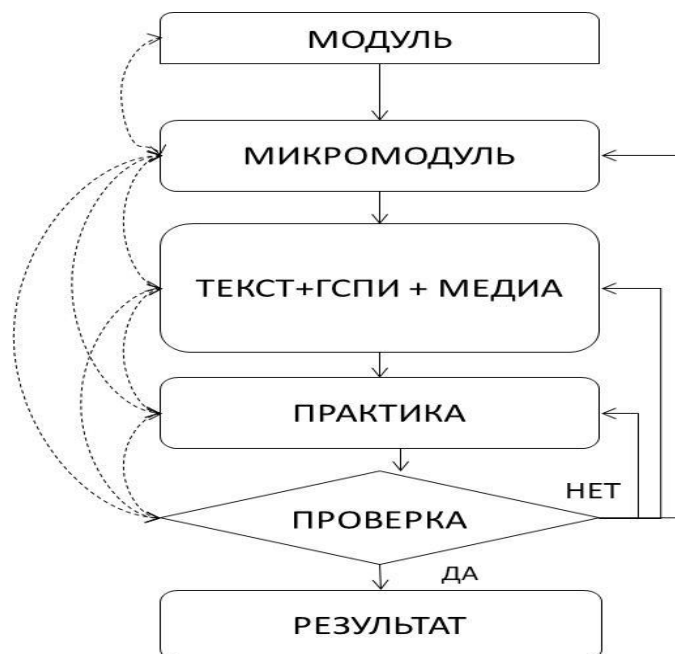


Рисунок 2. – Алгоритм интеллектуального on-line обучения

Основные особенности реализации алгоритма в базовой геометро-графической подготовке следующие:

1. В микромодуле учебные элементы должны быть последовательно сопряжены. Структура УЭ в интеллектуально интерактивной системе обучения предполагает наличие:

- координирующего блока с целями его изучения;
- информационно-инструктивного блока с базой данных и базой знаний, содержание которых строится, исходя из дидактических целей, и строго им соответствует. Содержит теоретические и практические сведения, которые представлены в виде лаконичного текста и СЛС с фреймами;
- контролирующего блока, состоящего из тематических и контрольных вопросов и заданий, которые соотносятся с поставленными целями. Он позволяет определить результаты усвоения каждого УЭ в микромодуле.

2. В блоке «Практика» осуществляется 3D-моделирование отдельных деталей, составление сборочной единицы из них, автоматическое получение по ним ассоциативных 2D чертежей и аннотирование их по ГОСТ. Освоение знаний, умений и навыков владения происходит именно в этой практической деятельности, и от того, как она организована (работа в команде, самостоятельная работа студента и др.), зависит целостность их формирования.

3. Блок «Проверка». За многолетнюю практику автор пришел к выводу, что для графических тестов лучше не использовать

«неправильные» изображения. Иногда они могут иметь более сильное воздействие и легче запоминаются. Лучшими тестами в базовой подготовке служат грамотные выполненные графические задания и контрольные работы. Отследить рациональность выполнения заданий с помощью САД-инструментов для оценки владения обучающимися профессиональными навыками сложности не возникает.

Конечные результаты мониторинга когнитивного компонента в баллах: отличные 23,7%; хорошие 45,8%; средние 30,5%. Промежуточные результаты не фиксировались по техническим причинам: перегрузка платформы *LMS Blackboard* в период эксперимента.

Заключение. Проблемно-ориентированная проектная деятельность уже на начальном этапе обучения позволяет создать условия для решения когнитивной задачи, состоящей в подготовке целевой группы разработчиков технических объектов. Работа в команде, «расширяя область профессиональных задач, обогащает интеллектуальный потенциал обучающихся, повышает ответственность членов команды в принятии самостоятельных решений» [5, с.69] и формировании группового проектного менталитета, трансформируя их личностные свойства.

Вопросы адаптивного управления обучением на базе интерактивных электронных обучающих ресурсов в *on-line* формате автоматизировано решаются на основании обратной связи по отчетам в *LMS*. Пока это возможно только в человеко-машинном варианте с участием

преподавателя при значительной его перегрузке. Для автоматического выбора системой индивидуально необходимого обучающего материала необходимо, как минимум, его наличие. Это задача должна решаться в психолого-педагогическом контексте. Технологичные для автоматизированного управления обучением критерии оценки компонентного состава качеств личности, таких как: мотивация, качество мышления и т.д., характеризующих целостность формирования

геометро-графической компетентности, в методиках субъектной адаптивности специалистами в области инженерной психологии пока недостаточно разработаны и адаптированы к профессиональной деятельности в *CE/PLM*.

Дальнейшие исследования автора направлены на подготовку графических заданий для использования в интерактивном обучении с применением когнитивных технологий в *on-line* формате.

Литература:

1. Усанова Е.В. Методологические основания интеграции базовой геометро-графической подготовки студентов в технических вузах / Е.В. Усанова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 5(142). – С. 90-96.

2. 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. – № 1. – С. 65-75.

3. Рукавишников В.А. Базовая геометро-графическая подготовка специалистов в области техники и технологии: монография / В.А. Рукавишников, Е.В. Усанова. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2018. – 126 с.

4. Усанова Е.В. Повышение эффективности базовой геометро-графической подготовки в техническом вузе / Е.В. Усанова // Казанский педагогический журнал. – Казань: Изд-во ООО «Слово», 2015. – № 4. – С. 79-83.

5. Усанова Е.В. Формирование базового уровня геометро-графической компетентности в электронном обучении / Е.В. Усанова // Геометрия и графика. - 2016. - Т. 4. - № 1. - С. 64-72.

6. Ефимов В.С. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд [Электронный ресурс] / В.С. Ефимов. – Красноярск: Центр стратегических исследований и разработок СФУ, 2012. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/62880053-Budushcheevysshey-shkoly-v-rossii-ekspertnyy-vzglyad-forsayt-issledovanie-2030.html>

7. Климов А.А. Модернизация российского образования. Вызовы нового десятилетия / А.А. Климов. - «РАНХиГС», 2016. - (Экономическая политика: между кризисом и модернизацией)

8. Крол А. Инфографика: 5 трендов в образовании, которые формируют будущее [Электронный ресурс] / А. Крол. – Режим доступа: <https://medium.com/krol-institute/инфографика-5-трендов-в-образовании-которые-формируют-будущее-2df2bc30a4c6>

9. Кондратьев В.В. Подготовка будущих инженеров для работы в междисциплинарных командах и проектах / В.В. Кондратьев // Инженерное образование: журнал АИОР. – 2016. – № 20. – С. 98–103.

10. Левина Е.Ю., Мухаметзянова Л.Ю. Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы / Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3(140). – С. 8-18.

11. Камалеева А.Р. Концепты когнитивной дидактики: ориентация на цифровизацию высшего образования / А.Р. Камалеева // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 4(141). - С. 31-37.

12. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: учебное пособие / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009. – Ч. 2. – 232 с.

13. Бабич А.В. Эффективная обработка информации. Mind mapping для студентов и профессионалов: учебное пособие / А.В. Бабич. – М.: Интернет-Ун-т информ. Технологий. БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 223 с.

14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. - Т.1. – С. 485.

15. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов. Серия «Высшее образование» / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – Ростов на Дону: Изд-во «Феникс», 2004. – 512 с.

References:

1. Usanova E.V. Methodological foundations for the integration of basic geometric-graphic training of students in the technical universities / E.V. Usanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 5(142). - S. 90-96.

2. Yushko S.V., Galikhanov M.F., Kondratyev V.V. Integrative training of future engineers for innovative activity for post-industrial economy / S.V. Yushko, M.F.

Gelikhanov, V.V. Kondratyev // Higher education in Russia. - 2019. - № 1. - S. 65-75.

3. Rukavishnikov V.A. Basic geometric-graphic training of specialists in the field of engineering and technology: monograph / V.A. Rukavishnikov, E.V. Usanova. - Kazan: Kazan. State Engineering. University, 2018. - 126 p.

4. Usanova E.V. Enhancing the effectiveness of basic geometric-graphic training in a technical university / E.V. Usanova // Kazan pedagogical journal. - Kazan: Publishing House of LLC "Slovo", 2015. - № 4. - P. 79-83.

5. Usanova E.V. Formation of the basic level of geometric-graphic competence in e-learning / E.V. Usanova // Geometry and Graphics. - 2016. - Т. 4. - № 1. - P. 64-72.

6. Efimov V.S. The future of higher education in Russia: an expert view [Electronic resource] / V.S. Efimov. - Krasnoyarsk: Strategic Research and Development Center of the Siberian Federal University, 2012. - Access mode: <https://docplayer.ru/62880053-Budushchee-vysshey-shkoly-v-rossii-ekspertnyy-vzglyad-forsayt-issledovanie-2030.html>

7. Klimov A.A. Modernization of the Russian education. Challenges of the New Decade / A.A. Klimov. - "RANEPA", 2016. - (Economic policy: between crisis and modernization).

8. Krol A. Infographics: 5 trends in education that shape the future [Electronic resource] / A. Krol. - Access mode: <https://medium.com/krol-institute/infographic-5-trends-in-education-which-form-the-future-2df2bc30a4c6>

9. Kondratyev V.V. Training of future engineers to work in interdisciplinary teams and projects / V.V.

Kondratyev // Engineering Education: AEER Journal. - 2016. - № 20. - P. 98-103.

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

11. Kamaleeva A.R. Concepts of cognitive didactics: focus on digitalization of higher education / A.R. Kamaleeva // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 4(141). - S. 31-37.

12. Lavrentiev G.V. Innovative teaching technologies in professional training of specialists: textbook / G.V. Lavrent'ev, N.B. Lavrentieva, N.A. Neudakhina. - Barnaul: Publishing house of Alt. University, 2009. - Part 2. - 232 p.

13. Babich A.V. Effective information processing. Mind-mapping for students and professionals: manual / A.V. Babich. - M.: Internet-Un-t inform. Technology. BINOMIAL. Knowledge Laboratory, 2011. - 223 p.

14. Rubinstein S.L. Basics of general psychology / S.L. Rubinstein. - M.: Pedagogy, 1989. - Т.1. - P. 485.

15. Stolyarenko L.D. Psychology and pedagogy for technical universities. "Higher Education" Series / L.D. Stolyarenko, V.E. Stolyarenko. - Rostov-on-Don: Publishing house "Phoenix", 2004. - 512 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Усанова Елена Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры Машиноведения и инженерной графики, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ».



УДК 378

Формирование коммуникативной культуры социального педагога в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе

Formation of the communicative culture of a social teacher in the process of professional training at a pedagogical university

Петрищева Н.Н., Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, pi3nn@mail.ru

Petrishcheva N., Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, pi3nn@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.12.19.010

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная культура, социальный педагог, вуз, профессиональная подготовка.

Keywords: communication, communicative culture, social educator, university, professional training.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения психолого-педагогических условий формирования коммуникативной культуры будущих социальных педагогов в условиях профессиональной подготовки в педагогическом вузе, необходимостью поиска новых способов и методов создания условий для эффективного развития коммуникативной культуры студентов направленности (профиля) «Социальная педагогика и психология». Целью статьи является разработка программы мероприятий, способствующих созданию новых условий формирования коммуникативной культуры будущего социального педагога с учетом дистанционных форм организации учебного процесса. В статье описан проведенный теоретический анализ научных трудов ряда авторов (педагогов, психологов, социологов); выделены и уточнены основные дефиниции исследования; описаны диагностируемые показатели; выбран диагностический инструментарий для их оценки. Описаны ход эксперимента, его результаты и выводы; доказана актуальность выбранной темы. Статья предназначена для работников сферы образования, исследователей, руководителей образовательных организаций.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study the psychological and pedagogical conditions for the formation of the communicative culture at future social teachers in the conditions of professional training in a pedagogical university, the need to search for new ways and methods of creating conditions for the effective development of the communicative culture of students of the orientation (profile) "Social Pedagogy and Psychology". The purpose of the article is to develop a program of activities that contribute to the creation of new conditions for the formation of the communicative culture of the future social teacher, taking into account the distance forms of organizing the educational process. The article described the theoretical analysis of the scientific works of a number of authors (teachers, psychologists, sociologists), highlighted and clarified the main definitions of the study, described the diagnosed indicators and selected diagnostic tools for their assessment. The course of the experiment, its results and conclusions were described, the relevance of the chosen topic was proved. The article is intended for educators, researchers, heads of educational organizations.

Введение. В настоящее время протекают различного рода процессы, которые содействуют ускоренной информационно-коммуникативной трансформации общества, его социальных институтов и жизнедеятельности людей в целом. Информационно-коммуникативной трансформации всех отраслей жизни человечества в данный момент способствуют мировые политические изменения, эпидемиологическая ситуация, экономические

кризисы и многое другое. Российская Федерация, являясь одной из самых передовых стран мира, также подвержена воздействию от происходящих событий и не ограничена от возможных негативных последствий. Немногими из таких последствий являются полная цифровизация общества, его модернизация в технологической сфере и возникающие коммуникативные трудности как между отдельными личностями, так и между обществом и государством в целом.

В начале 2020 года вопрос коммуникации между обществом и государством рассматривался на заседании Совета по развитию местного самоуправления под руководством президента нашей страны, В.В. Путиным. Основываясь на мнении членов совета и экспертов, изменения во взаимодействии между гражданами и представителями власти произойдут в связи с цифровизацией общества. В.В. Путин назвал цифровизацию серьезным инструментом решения проблем. «Современные технологии, в «цифре» выстроенные, позволяют быстро реагировать на повседневные проблемы жителей, отвечать на их инициативы, обращения, реагировать соответствующим образом, а значит, эффективнее и быстрее решать проблемы, с которыми люди сталкиваются в повседневной жизни», – отметил В.В. Путин на заседании совета.

Сложившаяся мировая и государственная ситуации, в связи со сложной эпидемиологической обстановкой, только усугубили вопросы качества коммуникации, так как сократилась возможность «живого» общения людей друг с другом, массовые мероприятия ставят под угрозу здоровье людей, поэтому взаимодействие между большими группами и институтами, даже с необходимостью решения особо важных вопросов, было частично приостановлено и переведено в дистанционный формат, в процессе которого появились новые коммуникативные барьеры, а также произошла деформация коммуникативной культуры во всех слоях общества.

В Российской Федерации произошла модернизация системы образования. Она заключается в введении дистанционной формы обучения, что означает разрыв «живого» общения между педагогами и студентами, осуществления образовательного процесса с помощью различных веб-сервисов, обучающих платформ, различных программ и других способов взаимодействия через Интернет. Такая ситуация актуализирует вопросы сотрудничества в педагогическом взаимодействии, взаимопонимания между студентами и преподавателями, а также коммуникативного процесса во время обучения. Также, в условиях дистанционного обучения, в связи с сокращением количества времени, которое уделялось бы «живому» общению между преподавателями и студентами, возрастает роль коммуникативной культуры, действительно важными и значительными становятся вопросы о поиске новых способов и методов ее формирования в процессе профессиональной подготовки. В

представленной статье вопрос формирования коммуникативной культуры, включая поиск способов и методов, рассмотрен в аспекте подготовки будущего социального педагога в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Материалы и методы. Проблема коммуникации и формирования коммуникативной культуры студентов освещается в работах педагогов Андреевой Г.М., Аухадеевой Л.А., Вильгельм А.М., Жакуповой Я.Т., Коротяевой Е.В., Слостенина В.А., Сморгачевой В.Л., Шевцовой Е.В., Яковлева И.П. и др. В научных трудах авторов подробно описаны основные понятия, психолого-педагогическим условия, способствующие реализации коммуникативного потенциала образовательного пространства вуза.

Для достижения более точного результата исследования данной проблемы был проведен теоретический анализ научной литературы, где подробно представлены вопросы, касающиеся коммуникации, коммуникативной культуры, профессионального становления социального педагога. В ходе теоретического анализа были выделены основные дефиниции, и уточнена их сущность: «коммуникация», «коммуникативная культура», «социальный педагог».

Так, по определению Г.М. Андреевой, коммуникация является одной из трех сторон общения, в общем смысле, являясь процессом обмена информацией. Однако автор утверждает, что не стоит останавливаться только на описанном подходе к пониманию определения, потому что коммуникация не может сводиться только к процессу передачи информации, так как этот процесс еще формируется, уточняется и развивается реципиентом (получателем) [1].

В свою очередь, И.П. Яковлев в книге «Основы теории коммуникаций» описывает коммуникацию как информационную связь между объектами и субъектами этого процесса, различая социальную и гуманитарно-социальную коммуникации [10].

Коммуникативную культуру педагога Л.А. Аухадеева в своих трудах определяет как «интегративное гуманистическое качество индивидуально-личностной духовной культуры, проявляющееся во взаимодействии и взаимоотношениях с субъектами целостного педагогического процесса». Автор утверждает, что коммуникативная культура учителя – это проявление гуманистической направленности и индивидуального творчества в реализации функций и задач профессиональной и социально-педагогической деятельности [2].

Е.В. Коротаева определяет взаимодействие как процесс, в основе которого лежит теория деятельности, вбирающая в себя психологическую концепцию межличностных взаимодействий, которая изучается с точки зрения результата психолого-педагогической деятельности участников взаимодействия [6].

Анализируя понятие «коммуникативная культура», В.А. Сластенин делает акцент на методологии и технологии педагогического общения. По мнению В.А. Сластенина, уровень овладения педагогическим общением является определяющим фактором в продуктивности и эффективности профессиональной педагогической деятельности, а сущность педагогического общения автор передает через понятие «коммуникативной задачи», так как сам процесс общения он описывает в виде системы коммуникативных задач [7].

Результативность и успешность профессиональной деятельности современного социального педагога обеспечивают множество факторов, среди которых особое место занимает его коммуникативная деятельность, выступающая основой взаимоотношений между социальным педагогом и учениками, его сотрудничества с коллегами, достижения целей и реализации поставленных задач в процессе профессиональной деятельности, а также как способ самосовершенствования личности социального педагога.

В педагогическом словаре В.И. Загвязинского и А.Ф. Закировой социальный педагог определяется, как специалист по социально-педагогической работе с различными категориями людей, их группами и объединениями в условиях образовательных и специализированных учреждений. Авторы утверждают, что социальный педагог призван обеспечивать направленную социально-

педагогическую деятельность (помощь и поддержку различных категорий населения), способствовать их социальному воспитанию в условиях жизнедеятельности, быть способным оказать психолого-педагогическую и социально-педагогическую помощь детям, семьям, воспитательным учреждениям, а также способствовать социальному и профессиональному становлению личности [5].

Важную роль в профессиональном становлении социального педагога играют педагогические условия, созданные руководством университета и преподавателями, осуществляющими учебный процесс. Я.Т. Жакупова пишет, что педагогические условия представляют собой комплекс взаимосвязанных мер учебного процесса, который способствует максимальной реализации действующих субъектов обучения в освоении умений, отражающих формируемое качество личности и обеспечивающих переход обучающихся на высокий уровень их профессиональной деятельности [4].

В своем исследовании А.М. Вильгельм утверждает следующее: коммуникативная культура является сложным интегральным образованием, которое включает в себя три уровня: низкий (уровень коммуникативной грамотности), средний (уровень коммуникативной компетентности) и высокий (уровень коммуникативной креативности) [3]. На основе исследования А.М. Вильгельм нами была разработана таблица уровней коммуникативной культуры социального педагога, см. таблицу 1.

В.П. Сморгкова, исследуя феномен коммуникативной культуры социального педагога, выделила три стороны ее проявления и описала систему критериально-показательных признаков коммуникативной культуры (рисунок 1) [8].

Таблица 1. – Уровни коммуникативной культуры социального педагога (по А.М. Вильгельм)

Название уровня	Критерии уровня
Низкий – уровень коммуникативной грамотности	Имеет примитивные способы и приемы, качества поведения, которые дают ему возможность действовать в стандартных и стереотипных ситуациях профессионального педагогического общения
Средний – уровень коммуникативной компетентности	Способен к относительно свободному социальному взаимодействию в нестандартных и достаточно сложных педагогических ситуациях, а также имеет знания, умения и навыки управления общением
Высокий – уровень коммуникативной креативности	Данный уровень подразумевает наличие рефлексивных механизмов, развитого самосознания и умения обращения к ценностно-смысловому аспекту социально-педагогической и профессиональной деятельности; должен иметь набор способов поведения и личностных качеств, позволяющих справляться с непредвиденными и экстраординарными профессионально-педагогическими ситуациями

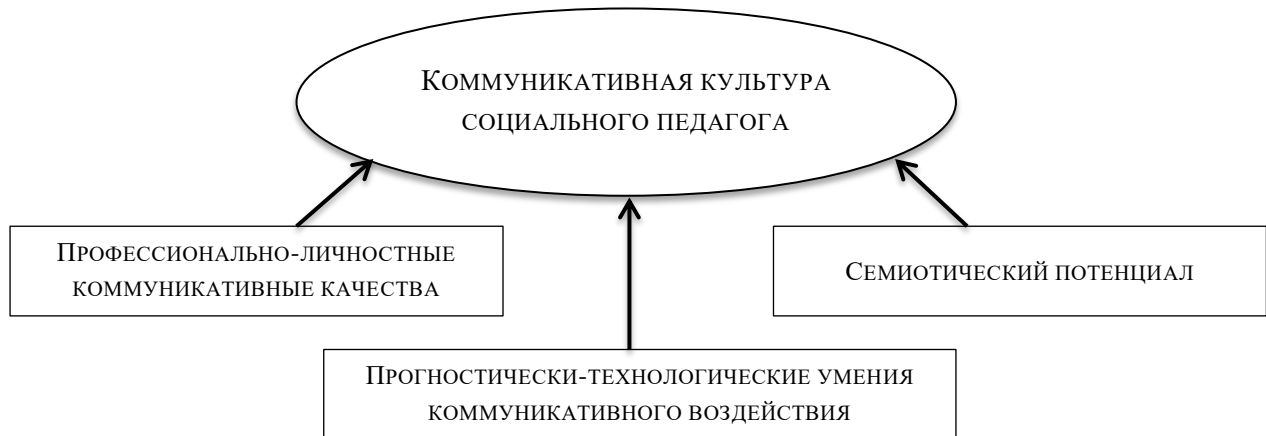


Рисунок 1. – Система критериально-показательных признаков коммуникативной культуры (по В.П. Сморчковой)

Профессионально-личностные качества включают в себя отношение личности к коммуникативно-этическим ценностям и их направленность, осознанность личности, успешность ее реализации в профессиональной (социально-педагогической) деятельности, а также стремление специалиста к профессионально-коммуникативному совершенствованию. Наличие системных междисциплинарных, общепрофессиональных и коммуникативных знаний, владение операциональными умениями и степень развития социального интеллекта включает в себя семиотический потенциал. Прогностически-технологические умения коммуникативного воздействия включают в себя осознанность и направленность коммуникативных стратегий, владение коммуникативными технологиями, умение моделировать и прогнозировать коммуникативное взаимодействие в социально-педагогической деятельности [8].

Е.В. Шевцова характеризует коммуникативную культуру как условие и предпосылку эффективности профессиональной деятельности и как цель профессионального самосовершенствования коммуникативной культуры личности педагога [9].

Таким образом, приведенные выше понятия и исследования являются свидетельством растущего интереса педагогов, психологов и социологов к теме коммуникативной культуры и ее формирования, происходит накопление методологической базы, определенного круга концепций и идей различного уровня. Однако, несмотря на достаточно широко раскрытую теоретическую проработку темы коммуникативной культуры социального педагога, до настоящего времени она не подвергалась специальным практическим

исследованиям, а вопрос формирования коммуникативной культуры социального педагога в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе с учетом дистанционного формата обучения остается малоизученным и достаточно новым, актуальным в современной ситуации.

Проблематике формирования коммуникативной культуры социального педагога в вузе, к сожалению, уделяется недостаточное внимание как на уровне рабочих учебных планов, так и на уровне основных профессиональных образовательных программ, в них не находят своего места дисциплины коммуникативной направленности, которые бы способствовали развитию и формированию коммуникативной культуры социального педагога. Следовательно, присутствует большой риск сохранения низкого уровня коммуникативной культуры у большинства выпускников по профилю «Социальная педагогика и психология», что значительно снизит эффективность их профессиональной деятельности и добавит трудности к процессу профессионального роста будущих специалистов.

Так, формирование коммуникативной культуры социального педагога в процессе профессиональной подготовки в вузе необходимо начать с ее детальной диагностики. Были определены критерии (показатели) с помощью уровневой системы коммуникативной культуры А.М. Вильгельм, которые в дальнейшем подвергались диагностике в ходе реализации разработанной программы:

- показатель коммуникативной грамотности (наличие которого показывает низкий уровень коммуникативной культуры);
- показатель коммуникативной компетентности (средний уровень КК);

– показатель коммуникативной креативности (высокий уровень КК).

Все показатели взаимосвязаны и высокий уровень коммуникативной культуры социального педагога в идеале предполагает наличие и дальнейшее развитие всех вышеперечисленных критериев.

Выявленные показатели коммуникативной культуры позволяют подобрать диагностический инструментарий, с помощью которого будет показано наличие тех или иных критериев у испытуемых, тем самым обнаружится имеющийся уровень коммуникативной культуры будущих социальных педагогов.

Таблица 2. – Соответствие показателей коммуникативной культуры будущих социальных педагогов и диагностического инструментария для их оценки

№ п/п	Название показателя	Диагностический инструментарий оценки
1.	Коммуникативная грамотность	Диагностика уровня коммуникативной грамотности (Ванесса Ван Эдвардс)
2.	Коммуникативная компетентность	Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК) (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.)
3.	Коммуникативная креативность	Тест на диагностику творческого потенциала и креативности (Рогов Е.И.)

Таким образом, на основе выделенных и уточненных основных дефиниций исследования, были выделены диагностируемые критерии, и осуществлен подбор диагностического инструментария для их оценки. В процессе исследования были использованы как теоретические методы (анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования), так и эмпирические (беседа, наблюдение, анкетирование и др.).

Результаты исследования. Наш эксперимент проводился на базе ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», целью которого являлось определение условий (способов и методов) успешного формирования коммуникативной культуры будущих социальных педагогов в условиях профессиональной подготовки в педагогическом вузе. В исследовании приняли участие 42 студента факультета педагогики и психологии второго, третьего и четвертого курсов, обучающиеся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», направленности (профилю) «Социальная педагогика и психология». Из 42 участников исследования были определены контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы, в которые вошли по 21 человеку.

Эксперимент был разделен на три этапа: первый этап – констатирующий, второй – обучающий, третий – контрольный.

Первый этап включал в себя первичную диагностику обеих групп с целью определения

исходного уровня сформированности коммуникативной культуры. Низкий уровень коммуникативной грамотности получили 19,04% из ЭГ и 23,8% из КГ; средний – 57,14% из ЭГ и 52,38% из КГ; высокий – 9,56% из ЭГ и 14,32% из КГ. Подобная картина представляется и по критерию коммуникативной грамотности, и по критерию коммуникативной креативности, см. таблицу 3.

Второй этап эксперимента (обучающий) разделился на два блока: лекционный и практический. Первый блок, лекционный, заключал в себе проведение теоретических занятий со студентами экспериментальной группы, на которых давались базовые и усложненные материалы о коммуникативной культуре социального педагога и ее роли в его профессиональной деятельности.

Практический блок включал: тренинговые занятия, решение и разработку кейсов, отработку практических навыков на группе студентов, анализ и проведения студентами мастер-классов по коммуникативному мастерству и культуре, практическое коммуницирование во время прохождения студентами практик в образовательных и социальных организациях и т.д.

Третий этап, контрольный, заключался в повторной диагностике респондентов КГ и ЭГ с целью определения окончательного уровня сформированности коммуникативной культуры после проведенного второго этапа эксперимента. Результаты описаны ниже, см. таблицу 3.

Таблица 3. – Результаты диагностики уровней сформированности коммуникативной культуры будущих социальных педагогов

Показатели	1 этап. Констатирующий			3 этап. Контрольный		
	Уровни	ЭГ, %	КГ, %	Уровни	ЭГ, %	КГ, %
Коммуникативная грамотность	Низкий	33,3%	33,3%	Низкий	14,28%	33,3%
	Средний	57,14%	52,38%	Средний	61,92%	52,38%
	Высокий	9,56%	14,32%	Высокий	23,8%	14,32%
Коммуникативная компетентность	Низкий	33,3%	33,3%	Низкий	23,8%	33,3%
	Средний	52,38%	57,14%	Средний	47,7%	57,14%
	Высокий	14,32%	9,56%	Высокий	28,5%	9,56%
Коммуникативная креативность	Низкий	57,14%	47,6%	Низкий	38,11%	57,14%
	Средний	38,1%	47,64%	Средний	42,85%	38,1%
	Высокий	4,76%	4,76%	Высокий	19,04%	4,76%

Заключение. Итак, в процессе исследования обозначена проблема, цель, задачи, подобран диагностический инструментарий, и определены показатели уровней сформированности коммуникативной культуры будущих социальных педагогов в условиях профессиональной подготовки в вузе. Проведен эксперимент, проходивший в три этапа: констатирующий, обучающий, контрольный. В результате первичной и вторичной диагностик выявлены положительные результаты уровней сформированности коммуникативной культуры будущих социальных педагогов. В среднем, эти результаты показали положительную динамику

от 15% до 21% по всем обозначенным показателям.

Новизна исследования и вклад автора заключаются в корректно и грамотно определенных показателях (критериях и уровнях) сформированности коммуникативной культуры будущих социальных педагогов и подобранном диагностическом инструментарии, позволяющим компетентно проводить диагностику в образовательных организациях всех уровней.

Таким образом, программные мероприятия способствуют эффективному формированию коммуникативной культуры будущих социальных педагогов в условиях профессиональной подготовки в вузе.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. - 5 е изд., испр. и доп. - М.: Аспект. Пресс, 2009. - 363 с.
2. Аухадеева Л.А. Коммуникативная культура будущего учителя как объект системного исследования / Л.А.Аухадеева. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2006. – 164 с.
3. Вильгельм А.М. Экспертная оценка коммуникативной культуры педагога / А.М. Вильгельм // Известия Урал. гос. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. - 2010. – № 4(81). – С. 74–81.
4. Жакупова Я.Т. Психолого-педагогические условия формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Я.Т. Жакупова. – Екатеринбург, 2009. - 203.
5. Загвязинский В.И. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 352 с.
6. Коротаяева Е.В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: монография / Е.В. Коротаяева. – Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2013. – 203 с.
7. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
8. Сморгцова В.Л. Формирование коммуникативной культуры социального педагога системный подход / В.Л. Сморгцова // Социально-педагогическая деятельность проблемы теории и практики / Материалы 7-х научно-педагогических чтений, 25 марта 2004 г.; под. ред. Л.В Мардахаева. - М.: РГСУ, 2004. - С. 93-98.
9. Шевцова Е.В. Взаимосвязь профессиональной и коммуникативной культуры личности будущего специалиста: сборник / Е.В. Шевцова // Сб. науч. трудов СевКазГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – Ставрополь, 2003. – № 10. – С. 18-25.
10. Яковлев И.П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций / И.П. Яковлев. - СПб.: «Авалон», «Азбука-классика», 2006. - 240 с.

References:

1. Andreeva G.M. Social psychology: a textbook for higher educational institutions / G. M. Andreeva. – 5-th ed., Rev. and add. - M.: Aspect. Press, 2009. - 363 p.
2. Aukhadeeva L.A. Communicative culture of a future teacher as an object of systemic research / L.A. Aukhadeeva. - Kazan: Kazan Publishing House. University, 2006. - 164 p.
3. Wilhelm A.M. Expert assessment of the teacher's communicative culture / A.M. Wilhelm // News of Ural State University; Series: 1. Problems of education, science and culture. - 2010. - № 4(81). - S. 74–81.
4. Zhakupova Ya.T. Psychological and pedagogical conditions for the formation of emotional and communicative culture of teachers-musicians in college: diss. ... Cand. psychol. Sciences / Ya.T. Zhakupova. - Yekaterinburg, 2009. - 203.
5. Zagvyazinsky V.I. Pedagogical dictionary: manual for students of higher. educational. institutions / V.I. Zagvyazinsky, A.F. Zakirova, T.A. Strokov and etc.; ed. by V.I. Zagvyazinsky, A.F. Zakirova. - M.: Publishing Center "Academy", 2008. - 352 p.
6. Korotaeva E.V. Foundations for pedagogy of interaction: theory and practice: monograph / E.V. Korotaeva. - Yekaterinburg: Ed. UrGPU, 2013. - 203 p.
7. Slastenin V.A. Pedagogy: manual / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyarov; ed. by V.A. Slastenin. - M.: Publishing Center "Academy", 2002. - 576 p.
8. Smorchkova V.L. Formation of the communicative culture of a social teacher, a systematic approach / V.L. Smorchkova // Social pedagogical activity of the problem of theory and practice / Materials of the 7-th scientific and pedagogical readings, March 25, 2004; ed. by L.V. Mardakhaeva. - M.: RGSU, 2004.S. 93-98.
9. Shevtsova E.V. The relationship of professional and communicative culture of the personality of a future specialist: collection / E.V. Shevtsova // Collection of articles of SevKazGTU. "Humanities" Series. - Stavropol, 2003. - № 10. - S. 18-25.
10. Yakovlev I.P. Keys to communication. Foundations of the theory of communications / I.P. Yakovlev. - SPb.: "Avalon", "Azбука-classic", 2006. - 240 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Петрищева Надежда Николаевна (г. Ульяновск, Россия), аспирант, ассистент кафедры Педагогика и социальной работы, ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова».



УДК 378

Методические аспекты организации индивидуального чтения бакалавров педагогического направления

Methodological aspects for the organization of an individual reading of bachelors of the pedagogical direction

Лесик С.Г., Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, sofialessik@yandex.ru

Полищук Т.И., Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, polyshtat@rambler.ru

Lesik S., Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky, sofialessik@yandex.ru

Polishchuk T., Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky, polyshtat@rambler.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.28.56.011

Ключевые слова: бакалавры педагогического направления, самостоятельная внеаудиторная работа, индивидуальное чтение, аутентичные материалы, художественный текст, методический аспект, проектная деятельность.

Keywords: bachelors of pedagogical direction, independent extracurricular work, individual reading, authentic materials, literary text, methodological aspect, project activity.

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу организации индивидуального чтения бакалавров педагогического направления. Рассматриваемая проблема является актуальной, так как самостоятельная работа, обеспечивающая успешное освоение образовательной программы, является одним из обязательных видов образовательной деятельности в соответствии с требованиями Федеральных государственных стандартов высшего образования (ФГОС 3++). Индивидуальное чтение направлено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Методика обучения индивидуальному чтению бакалавров педагогического направления, изучающих французский язык, реализуется в рамках личностно-ориентированного подхода. Эффективность обучения индивидуальному чтению на иностранном языке зависит от содержательного и технологического компонентов. Освоение содержания обучения обеспечивается конечными продуктами проектной деятельности – творческими или научно-исследовательскими. В статье проводится анализ отечественной и зарубежной литературы в области методики преподавания иностранных языков, обобщение опыта обучения индивидуальному чтению бакалавров.

Abstract. This article is devoted to the organization of individual reading of bachelors of the pedagogical direction. The problem under consideration is relevant, since independent work, ensuring the successful development of an educational program, is one of the mandatory types of educational activities in accordance with the requirements of the Federal State Standards for Higher Education (FSES 3 ++). Individual reading is aimed at the formation of foreign language communicative competence. The methodology of teaching individual reading for bachelors of pedagogical direction who study French is implemented within the framework of a personality-oriented approach. The effectiveness of teaching individual reading in a foreign language depends on the content and technological components. Mastering the content of teaching is provided by the final products of project activities - creative or scientific research. The article analyzes Russian and foreign literature in the field of methodic of teaching foreign languages, generalizes the experience of teaching individual reading of bachelors.

Введение. На современном этапе развития системы высшего образования профессиональную подготовку бакалавров педагогического направления следует рассматривать как системообразующую,

отвечающую инновационным изменениям в образовании. Приоритетным направлением данной работы выступает формирование творческой личности выпускника вуза, готовой к саморазвитию, самообразованию и рефлексии.

Самообразование – основа профессионального становления и роста педагога. От уровня его профессиональной подготовки зависит качество образования. Следовательно, с начального этапа обучения преподаватель должен ориентировать студентов на активную познавательную деятельность, на стремление к эффективному овладению знаниями и умениями, развивая и повышая познавательную активность в овладении иностранным языком.

Новизна. Уточняется понятие «индивидуальное чтение», рассматриваются главные направления формирования иноязычной коммуникативной компетентности студента с опорой на современные достижения в области лингвистической, педагогической и психологической наук. Индивидуальное чтение представляет собой активный метод обучения, развивающий у студентов способность к самостоятельной работе и саморефлексии. Разработаны рекомендации поэтапного обучения индивидуальному чтению.

Материалы и методы. В исследовании использованы следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме, анализ передового педагогического опыта по тематике исследования, а также такие методы, как педагогическое наблюдение, анкетирование, обобщение и анализ полученных результатов, которые легли в основу разработки методического пособия, применяемого в проектировании и реализации индивидуальной образовательной траектории студентов Института лингвистики и мировых языков им. К.Э. Циолковского.

Об актуальности вопроса организации самостоятельной работы говорят многочисленные исследования отечественных и зарубежных методистов, затрагивающие разнообразные аспекты данной проблемы. Н.Ф. Коряковцева, Г.В. Рогова, И.А. Зимняя, П.И. Пидкасистый рассматривают самостоятельную работу в качестве эффективного средства развития коммуникативной и информационной культуры будущих специалистов. По мнению Н.Ф. Коряковцевой, ориентация на развитие языковой личности, ее способности к самостоятельному изучению языка и культуры требует по-новому подойти к содержанию и методике организации данного вида деятельности [4]. Самостоятельная работа, как необходимый элемент личностно-ориентированного подхода, приобретает особую значимость при реализации внутреннего потенциала ребенка: эмоционально-

волевого, интеллектуального, нравственно-духовного, деятельностного [6].

На наш взгляд, пути практического решения обозначенной проблемы требуют дальнейшего изучения. Реализация дидактического потенциала аспекта «индивидуальное чтение» нуждается в разработке методических положений, связанных с его проведением и организацией. Приступая к индивидуальному чтению, студент сталкивается с рядом трудностей, связанных как с выбором текста, так и с приемами работы над ним, что вызывает негативное отношение к чтению на иностранном языке и, как следствие, потерю интереса к изучению языка в целом.

В нашей статье рассматриваются особенности организации внеаудиторной самостоятельной работы по индивидуальному чтению студентов-бакалавров педагогического направления, изучающих французский язык. Важность данного вида чтения для формирования иноязычной коммуникативной компетенции неоспорима. Индивидуальное чтение – это дополнительный источник расширения словарного запаса обучающихся и развития лингвистического мышления, приобщения к культурным ценностям страны изучаемого языка.

Важным является вопрос о требованиях к выбору аутентичных материалов [2]. Мы разделяем точку зрения отечественных методистов, рассматривающих языковое оформление текстов, соответствие лексической сложности уровню языковой подготовки студентов в качестве основных критериев для отбора материала [9]. Доступность языкового наполнения текста создает благоприятные условия для понимания его содержания, для осознания успешности выполняемой деятельности что, в свою очередь, повышает интерес к изучению иностранного языка [3].

Для развития мотивации чтения большое значение имеет содержательная сторона материалов. Майкл Уэст считал, что главным условием обращения обучающихся к чтению текста является наличие интересного сюжета [8]. Исследователи-методисты отмечают, что студенты успешнее работают с более сложными, но увлекательными текстами, чем с легкими, но бездейственными. Тексты, имеющие познавательную ценность, лично значимые и соответствующие интересам студентов, создают ощущение, что то, что читают обучающиеся, не отделено от реальности, а является неотъемлемой частью их жизни. Неслучайно, возможность обеспечить эффективное взаимодействие между текстом, обстановкой и читателем считается одним из важных критериев отбора [15].

Н.Д. Гальскова считает, что индивидуальное чтение студентов не должно сводиться к чтению одного типа текста. Признается необходимым использование аутентичных текстов разных функциональных стилей, что приводит к постановке разных целей, и, как следствие, к необходимости выбора стратегических и тактических действий для их достижения [1, с.129]. Знакомство с текстами разных функциональных стилей — это приобщение к культурному наследию страны изучаемого языка, обычаям и традициям, знакомство с общечеловеческими и субъектно-личностными ценностями [10, с.52]. С этой точки зрения, произведения художественной литературы способствуют как расширению лингвистической подготовки, так и обогащению общей гуманитарной эрудиции студентов. Как следствие, возникает вопрос об имплицитности текста: смогут ли обучающиеся расшифровать невыраженный, скрытый смысл, содержащийся в литературном произведении? Есть ли в литературном документе идеи, слова, которые могут оскорбить читающего? Кроме того, литературный текст часто передает множество знаний и информации, которые требуют углубленное изучение и тщательную подготовительную работу. Необходимо ли для понимания текста наличие сформированной социокультурной компетенции?

Анализ работ зарубежных методистов в области преподавания французского языка в качестве иностранного позволяет сделать вывод о возрастающем интересе к художественным текстам как источнику культурного эмоционально-ценностного воздействия на обучающихся. В последние десятилетия количество дидактических материалов, содержащих литературные произведения, увеличилось, что объясняется популярностью коммуникативной методики, которая, в отличие от более традиционных методик, направлена на совершенствование навыков общения на иностранном языке [12, с.6].

Аргиро Просколли и Кростос Вулгаридис, говоря о важности использования литературных произведений, отмечают, что литературный текст, хотя и мало используется в преподавании французского языка как иностранного (особенно на уровне начального и среднего образования), может стать ценным подспорьем для развития как общих (социокультурная компетенция), так и коммуникативных языковых навыков (лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая компетенция) [17, с.34].

В монографии «Литература на уроках

французского языка как иностранного» Дефей Ж.-М. дает методические рекомендации по использованию художественных текстов на занятиях по французскому языку для обучаемых с разным уровнем подготовки [14]. Тот факт, что литературные тексты могут использоваться учащимися с разным уровнем языковой подготовки, признается также и французскими методистами М.-К. Альберт и М. Сушоном, которые отмечают, что большая часть литературных произведений подходит как для элементарного уровня, так для продвинутого. Трудность не в тексте; она зависит от цели, которую мы ставим перед собой и учащимися, и от размера текста, который предлагается для чтения [11].

Ж.-П. Кук и И. Грука указывают на «методологический вакуум», который существует в отношении литературы при разработке методологии, высказывая обеспокоенность тем, что литературный текст часто рассматривается как любой другой документ и используется без учета его особенностей [13, с.418-419].

Представляет интерес книга Г. Миллета «Литературные игры», которая помогает вновь открыть игры, придуманные «писателями и простыми любителями французского языка». Автор предлагает около 30 игр и призывает нас включить их в преподавание языка как своего рода «интеллектуальную гимнастику», которая будет стимулировать воображение учеников и помочь им раскрыть свои «таланты», играя словами [16].

Практическая часть. В Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского студенты педагогического направления приступают к изучению французского языка «с нуля». На начальном этапе обучения (уровень А2 Европейской классификации уровней владения иностранным языком) для индивидуального чтения мы предлагаем адаптированные художественные произведения. Наличие аудиоприложений позволяет развивать навыки аудирования [5]. На среднем этапе обучения (уровень В1 – промежуточный этап на пути овладения профессиональным языком) аутентичная художественная литература выступает средством развития языковой личности. Чтение аутентичной литературы проходит параллельно с ведением словаря незнакомых слов и выражений, выполнением лексико-грамматических заданий по содержанию каждой главы (а в конце – по произведению в целом) и заданий по составлению образа персонажей с опорой на предложенные в дискуссионной форме характеристики героев и их

действий; ответами на вопросы; изложением краткого содержания прочитанного (с опорой на ключевые слова), написанием письменного домашнего сочинения; устным обсуждением в аудитории с формулированием своего отношения к заявленным в тексте проблемам. Результатом проделанной работы может выступить творческий или научно-исследовательский проект. Широкое распространение получило создание буктрейлера. Дидактический потенциал данного средства, его роль в привлечении читательского интереса к прочитанной книге не вызывают сомнения. На старшем этапе обучения (уровень В2-С1) студенты выбирают аутентичную учебно-методическую и научную литературу для овладения французским языком в рамках профессиональной коммуникации и использования учебно-познавательных навыков в научно-исследовательской деятельности. Студенты составляют ментальные карты, группируя общеупотребительные слова и термины. Данная технология, сочетающая в себе элементы психологии, нейролингвистики и мнемотехники, помогает лучше структурировать материал, создавать причинно-следственные связи, способствуя тем самым сохранению информации в памяти человека для ее последующего эффективного применения при написании научно-исследовательских проектов.

Таким образом, работу по проведению индивидуального чтения можно разделить на четыре этапа:

1. поисково-информационный (выбор литературного произведения, постановка цели и задач, планирование работы, определение формы представления отчета и критериев выставления оценки);
2. аналитический (непосредственное чтение, выполнение заданий, поиск) дополнительных источников информации, если это необходимо);
3. презентативный (публичная защита и обсуждение проекта);
4. оценочно-рефлексивный (оценка и анализ полученных результатов, качества приобретенного опыта, определение целей дальнейшей работы).

С целью повышения эффективности внеаудиторной самостоятельной работы по индивидуальному чтению студентам Института лингвистики и мировых языков КГУ им. Циолковского предлагалось пройти анкетирование, ответив на следующие вопросы:

1. Как Вы считаете, в чем заключается значение понятия «индивидуальное чтение»?

2. Считаете ли Вы обязательным индивидуальное чтение при обучении иностранному языку?

3. Испытываете ли Вы трудности при выборе текстов?

4. Какими критериями вы руководствуетесь при выборе книги?

5. Какие жанры, произведения Вы хотели бы читать по ИЧ?

6. Какие формы работы с текстом для индивидуального чтения Вы применяете?

7. В чем вы видите отличие индивидуального чтения от домашнего чтения?

8. Каких результатов Вы хотели бы достичь?

9. Какие новые знания Вы получили и какие умения сформировали в процессе чтения?

Согласно ответам студентов, индивидуальное чтение рассматривается как организованная форма работы внеаудиторного чтения текстов, выбранных ими самостоятельно. 98% респондентов отмечают важность чтения на французском языке для обогащения словарного запаса и расширения кругозора. Отдельные респонденты находят индивидуальное чтение необязательным, отдавая предпочтение такому продуктивному виду деятельности, как говорение. Многие затрудняются в выборе текстов для чтения ввиду большого разнообразия аутентичных материалов. Респонденты предпочитают художественную литературу: 75% выбирают классическую литературу. Критерием выбора книги выступают жанр, захватывающая фабула, популярность, количество страниц, языковая доступность. Студенты ведут словарь с новыми выражениями, записывают краткий пересказ сюжета, акцентируют внимание на грамматические конструкции. Рассуждая о планируемых результатах, 95% респондентов рассчитывают развить языковую компетенцию, 5% – иноязычную коммуникативную компетенцию. Чтение аутентичных текстов повышает интерес к изучению французского языка, способствует развитию языковой компетенции и расширению лингвострановедческих знаний, изменению мировоззренческих взглядов. Можно отметить растущий интерес к чтению на иностранном языке, дидактический потенциал которого велик. Студенты осознают роль и значение данной формы работы. Однако они испытывают затруднения в выборе аутентичных материалов, в планировании организации работы и формы контроля. В помощь студентам нами были

разработаны методические рекомендации по организации процесса обучения индивидуальному чтению с соблюдением этапности обучения: от поисково-информационного этапа до оценочно-рефлексивного с учетом индивидуально-личностных особенностей обучаемых.

Организуя внеаудиторную самостоятельную работу по индивидуальному чтению на французском языке, мы берем за основу учебные стратегии, предложенные Милютинской Н.Ю. [7, с.121]. Общеизвестно, что цель определяет стратегию. На ознакомительном этапе студенты выбирают источник информации и ставят цели. На подготовительном этапе происходит планирование учебной деятельности по чтению текстов, выбор учебных стратегий и приемов работы. На основном этапе индивидуальное чтение осуществляется согласно выбранным стратегиям и приемам. Заключительный этап предполагает предъявление конечных продуктов проектной деятельности. Подобный алгоритм работы носит активный характер и способствует учету свойств личности обучаемых, их индивидуальных особенностей и, как следствие, повышению лингво-познавательной мотивации.

Результаты. Итогом нашей работы стало написание методического пособия «Организация индивидуального чтения на материале аутентичных текстов (французский язык)», которое представляет собой своеобразный «путеводитель» по продуктивному развитию когнитивных умений и включает краткое содержание предлагаемых книг различных жанров для студентов с разным уровнем владения языком; несколько строк из биографии авторов; список Интернет-библиотек, предлагающих литературу в свободном доступе; рекомендации по самостоятельной работе над текстом; комплекс упражнений на формирование определенных коммуникативных умений в чтении; требования к итоговому контролю.

При такой организации работы у студентов формируется языковая, речевая, социокультурная, учебно-познавательная, компенсаторная компетенции. Нельзя не отметить, что индивидуальное чтение – это один из способов компенсировать недостаток аудиторных часов, с одной стороны.

С другой стороны, этот вид деятельности обладает огромными возможностями, т.к. носит

комплексный характер. Студенты выбирают и определяют собственный путь решения коммуникативной задачи, знакомятся с языком и культурой страны изучаемого языка, развивают умения самоорганизации и самообучения.

Заключение. Таким образом, индивидуальное чтение является необходимым условием и средством при овладении иностранным языком. Выбор текста имеет большое значение и предопределяет в известной мере эффективность данного аспекта. Будучи незаменимым источником разнообразной экстралингвистической информации, чтение аутентичных текстов расширяет кругозор студентов и создает естественную основу для развития их мышления. Форма сообщения знаний через изучение аутентичных текстовых материалов воздействует не только на разум, но и на чувства студента, его мировоззрение, открывая в уникальной форме путь, ведущий от восприятия другого к познанию и развитию самого себя. Объективные и субъективные показатели определяют доступность языкового материала. С одной стороны, глубина и сложность миропонимания и мироощущения автора, а с другой стороны, знание реалий, наличие специфических трудностей. Следовательно, по мере повышения степени владения изучаемым языком для индивидуального чтения выбираются материалы более сложные как по языку, так и по содержанию. Пополнение словаря от этапа к этапу идет по двум направлениям. Для начального этапа обучения более характерно расширение словарного запаса, а для продвинутых – его углубление. Индивидуальное чтение должно обеспечить продуктивное усвоение языкового материала и развитие коммуникативных умений реализовывать полученную информацию иноязычных текстов при говорении. Каждый отдельный этап обучения характеризуется увеличением сложности текстовых материалов как в языковом плане, так и в содержательном, изменением объема чтения, изменением характера устных высказываний по поводу прочитанного, увеличением удельного веса самостоятельной работы студентов. Интенсивная самостоятельная работа – непереносимое условие успешного функционирования всей системы обучения при условии, что она управляема и целенаправленна.

Литература:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

2. Загрядская Н.А. Возможности использования художественных текстов на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе (на примере направления «психология») /

Н.А. Загрядская // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2(63). – С. 21-23.

3. Зимняя И.А. Психология чтения как вида речевой деятельности / И.А. Зимняя // Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста / Материалы всесоюз. науч.-практ. конф. – М.: Изд. МГУ, 1989. – С. 67-69.

4. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н.Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

5. Крашенинникова Н.А., Осетрова О.И. Внеаудиторное чтение как вид учебной деятельности по иностранному языку / Н.А. Крашенинникова, О.И. Осетрова // Сибирский научный вестник. – 2013. – № 1(11). – С. 177-180.

6. Кузьменко О.Д., Рогова Г.В. Учебное чтение, его содержание и формы: хрестоматия / О.Д. Кузьменко, Г.В. Рогова // Общая методика обучения иностранным языкам. – М.: Рус. яз., 1991. – С. 238-252.

7. Милотинская Н.Ю. Формирование учебных стратегий у студентов языковых специальностей в курсе индивидуального чтения / Н.Ю. Милотинская // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 8(15). – С. 118-121.

8. Миролубов А.А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению / А.А. Итролобов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 46-47.

9. Фоломкина С.К. Обучение чтению: лекции по курсу «Методика преподавания иностранных языков» / С.К. Фоломкина. – М.: МПТИИЯ, 1980. – 76 с.

10. Цыганок Н.А., Дроздов И.Н. Повышение эффективности обучения студентов путем развития творческого мышления / Н.А. Цыганок, И.Н. Дроздов // Вестник Читинского государственного университета. – 2012. – № 7(86). – С. 51-56.

11. Albert M.-C., Souchon M. Les Textes littéraires en classe de langue. – Paris: Hachette, 2000. – 190 p.

12. Carter R. Literature and Language Teaching 1986–2006: A Review // International Journal of Applied Linguistics. – 2007. – Vol. 17. – № 1. – P. 3-13.

13. Cuq J.-P., Gruca Is. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. – Grenoble: PUG, 2008. – 504 p.

14. Defays Jean-Marc, Delbart Anne-Rosine, Hammami Samia, et al. La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives. – Paris : Hachette FLE, 2014. – 111 p.

15. Luukka E. Selection, Frequency, and Functions of Literary Texts in Finnish General Upper-Secondary EFL Education // Scandinavian Journal of Educational Research. – June., 2017. – P. 1-16.

16. Millet G., Jeux littéraires: s'initier à l'écriture en jouant avec les mots. – Paris: Ellipses, 2007. – 79 p.

17. Proscolli A., Voulgaridis C. Didactiser un texte littéraire. – Contact+, n 35 (septembre-novembre), 2007. – P. 34-48.

References:

1. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages / N.D. Galskova, N.I. Gez. - M.: Academy, 2006. - 336 p.

2. Zagryadskaya N.A. Possibilities of using literary texts on English lessons in a non-linguistic university (for example, the direction of "psychology") / N.A. Zagryadskaya // World of Science, Culture, Education. - 2017. - № 2(63). - S. 21-23.

3. Zimnyaya I.A. Psychology of reading as a type of speech activity / I.A. Winter // Psychological and pedagogical problems of teaching reading technique, semantic perception and understanding of the text / Materials of the All-Union. scientific-practical conf. - M.: Ed. Moscow State University, 1989. - S. 67-69.

4. Koryakovtseva N.F. Modern methodic of organizing an independent work of foreign language learners: a guide for teachers / N.F. Koryakovtseva. - M.: ARKTI, 2002. - 176 p.

5. Krasheninnikova N.A., Osetrova O.I. Out-of-class reading as a type of educational activity in a foreign language / N.A. Krasheninnikova, O. I. Osetrova // Siberian Scientific Bulletin. - 2013. - № 1(11). - S. 177-180.

6. Kuzmenko O.D., Rogova G.V. Educational reading, its content and forms: an anthology / O.D. Kuzmenko, G.V. Rogova // General method of teaching foreign languages. - M.: Rus. yaz., 1991. - S. 238-252.

7. Milyutinskaya N.Yu. Formation of educational strategies for students of language specialties in the course of individual reading / N.Yu. Milyutinskaya // Almanac of modern science and education. - 2008. - № 8(15). - S. 118-121.

8. Mirolyubov A.A. Michael West and his methodic of teaching reading / A.A. Itrulobov // Foreign languages at school. - 2003. - № 2. - S. 46-47.

9. Folomkina S.K. Teaching how to read: lectures on the course "Methodic of teaching foreign languages" / S.K. Folomkina. - M.: MGPIIYa, 1980. - 76 p.

10. Tsyganok N.A., Drozdov I.N. Increasing the effectiveness of students' teaching by developing their creative way of thinking / N.A. Tsyganok, I.N. Drozdov // Bulletin of the Chita State University. - 2012. - № 7(86). - S. 51-56.

11. Albert M.-C., Souchon M. Les Textes littéraires en classe de langue. - Paris: Hachette, 2000. - 190 p.

12. Carter R. Literature and Language Teaching 1986-2006: A Review // International Journal of Applied Linguistics. - 2007. - Vol. 17. - № 1. - P. 3-13.

13. Cuq J.-P., Gruca Is. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. - Grenoble: PUG, 2008. - 504 p.

14. Defays Jean-Marc, Delbart Anne-Rosine, Hammami Samia, et al. La littérature en FLE: état des lieux et nouvelles perspectives. - Paris: Hachette FLE, 2014. - 111 p.

15. Luukka E. Selection, Frequency, and Functions of Literary Texts in Finnish General Upper-Secondary EFL Education // Scandinavian Journal of Educational Research. - June., 2017. - P. 1-16.

16. Millet G., Jeux littéraires: s'initier à l'écriture en jouant avec les mots. - Paris: Ellipses, 2007. - 79 p.

17. Proscolli A., Voulgaridis C. Didactiser un texte littéraire. - Contact +, n 35 (septembre-novembre), 2007. - P. 34-48.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Лесик Софья Георгиевна (г. Калуга, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры французского языка, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского.

Полищук Татьяна Ивановна (г. Калуга, Россия), кандидат филологических наук, доцент, кафедра французского языка, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского.

УДК 378.1

К вопросу изучения цифровой среды как фактора социализации личности

On the issue of studying the digital environment as a factor for individual socialization

Гунина Е.В., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, elenagunin@yandex.ru

Дудина О.В., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, oxanadudina@mail.ru

Gunina E., Chuvash state pedagogical University I. Yakovleva, elenagunin@yandex.ru

Dudina O., Chuvash state pedagogical University I. Yakovleva, oxanadudina@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.31.28.012

Ключевые слова: социализация, цифровая социализация, виды социализации, факторы и условия социализации, цифровая среда, цифровизация.

Keywords: socialization, digital socialization, types of socialization, factors and conditions of socialization, digital environment, digitalization.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью снижения риска внедрения цифровой среды в процесс социализации личности. Цель данной работы провести анализ научной литературы по проблеме социализации в педагогике и психологии. Выявлено, что междисциплинарное изучение социализации сказалось на отсутствии единого определения. Тем не менее, в них найдено общее: социализация — это процесс вхождения личности в мир социальных общностей посредством культуры, социальных связей. Обозначена положительная и отрицательная роль цифровой среды в социализации. Авторы статьи считают, что снижение риска внедрения цифровых технологий возможно, во-первых, при изучении социализации личности в цифровой среде с опорой на принцип системности и учета многомерности (когнитивная, эмоциональная и поведенческая) социализации. Во-вторых, необходима модель целенаправленного и систематического психолого-педагогического сопровождения социализации личности.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to reduce the risk of introducing a digital environment into the socialization of the individual. The purpose of this work is to analyze the scientific literature on the problem of socialization in pedagogy and psychology. It was revealed that the interdisciplinary study of socialization had an impact on the absence of a unified definition. However, they have a common source: socialization is the process of involvement of an individual in the world of social communities via means of culture and social connections. The authors of the article believe that reducing the risk of digital technologies is possible, first, in studying the socialization of the individual in the digital environment, based on the principle of systemicity and multidimensionality (cognitive, emotional and behavioral) socialization. Secondly, the model of goal-oriented and systematic, psychological and pedagogical support of a personality is of need.

Введение. Актуальность выбранной темы объясняется тем, что быстро меняющиеся современные социально-экономические условия ведут к изменению положения личности в обществе. В связи с этим изменяются ценности, традиции, методы и пути воздействия на личность, т.е. процесс социализации модифицируется. В ходе социализации личности меняются её отношения к социальной жизни, модели общественного поведения и

эмоциональная отзывчивость. Результатом становится появление потребности иметь собственные взгляды, привязанности, в самореализации. Важным остается вопрос формирования национального сознания, гражданской позиции подрастающего поколения, особенно в эпоху цифровизации.

«В современном социокультурном пространстве мы имеем дело с цифровизацией образования – переходом на оцифровывание

информации.

Сегодня процесс цифровизации охватывает все сферы деятельности человека: культура, здравоохранение, образование, безопасность, строительство и т.д. Этот процесс оказывает влияние и на художественно-культурную среду общества, возникает новый вид художественной деятельности – цифровое искусство» [2, с.86].

Проблема социализации междисциплинарная. Её изучают педагоги, психологи, философы, социологи. Исследования процесса социализации в разных науках явилось причиной широкого многообразия понятия социализации. Так, представители отечественной философии рассматривают социализацию с позиции дуалистического подхода: внутренний мир человека представлен биологической сущностью, а внешний мир – социальной. В психолого-педагогической литературе [3;6;7] в рамках изучения социализации раскрываются психологические механизмы взаимовлияния общества и личности, методы, средства, формы воспитания и формирования личности.

Проблему социализации изучали Б.Д. Парыгин, Г.М. Андреева, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, Е.М. Николаева, Э.А. Орлова, Л.К. Фортова, Ю.Р. Хайруллина, В.Н. Шитова и др. [4;5;8;9;11].

В своих исследованиях, посвященных проблеме социализации, А. В. Мудрик выделил макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы. Под макрофакторами он понимал такие глобальные механизмы, как космос, планета, государство, общество, влияющие на социальное развитие индивида. Территориальный, этнический признаки так же являются значимыми условиями социализации личности. Они составляют группу мезофакторов. Микрофакторы представлены семьей, учебными заведениями, сверстниками и другими институтами воспитания. В современной психолого-педагогической литературе принята следующая классификация социализации: первичная, вторичная, групповая, гендерная, организационная, досрочная.

Первичная социализация является самой значимой и важной, так как она проходит с момента рождения до становления зрелой личности. На данном этапе социализации осуществляется знакомство и усвоение первых общественных норм поведения, ценностей общества. Агентами являются семья, дошкольные и школьные учреждения, спортивные, творческие секции. В последние десятилетия акцент приходится на интернет.

Вторичная социализация, называемая еще

ресоциализацией, изменяет приобретенные знания, формы поведения, ценности общества, приобретенные ранее. Изменение форм мышления, сознательного отношения к происходящим событиям меняется у человека в зависимости от целенаправленного или стихийного изменения агентами (неформальные и формальные группы, руководители, коллеги и т.д.) его восприятия происходящих событий в окружающем мире.

Не менее значимой является групповая социализация, происходящая в какой-либо социальной группе. Успешность социализации определяется референтностью группы для личности. Особенно групповая социализация важна для подростков. Часто они вступают в молодежные субкультурные группы с асоциальным поведением, нарушением общественного сознания. Результат – изменение общественного сознания, ценностных ориентаций, поведения.

В современном обществе обостряется проблема гендерной социализации. Она рассматривается как процесс усвоения и воспроизведения социально-психологических, социально-культурных представлений о роли мужчин и женщин в обществе. Социально-экономические, политические, правовые изменения, происходящие в обществе, изменяют социально-психологический статус женщин и мужчин.

Система представлений о мире и роли в нем человека, система общественных ценностей, норм и правил поведения в социуме, формирование мировоззрения зависят от работы всех институт воспитания.

К сожалению, значимость семьи гораздо меньше, чем растущее влияние СМИ, особенно коммуникационных технологий.

Организационная социализация начинается с момента вхождения личности в группу, имеющую четкую структуру и организацию. Появляются и уточняются поведенческие действия, умения руководить и подчиняться, умения работать в коллективе, избегание конфликта и т.д.

Интересен досрочный вид социализации. Определенная модель поведения, оценка происходящего в социуме, несвойственная возрасту и опыту, закрепляется и проявляется у человека

Под социализацией Б.Д. Парыгин [5] понимает взаимодействие биологических механизмов и условий с процессом включения индивида в общество, где происходит познание и приобретение социального опыта.

В.С. Мухина рассматривает социализацию личности с позиции концепции феноменологии развития и бытия. Е.М. Николаева [4] разработала синергетическую концепцию социализации и выявила базовые условия взаимодействия индивида в социуме. К ним она отнесла способность личности к саморазвитию, к целеполаганию собственного опыта; синергичность традиции и новации в социальном окружении и др.

Э.А. Орлова считает, что социализация личности происходит посредством познания пространственно-временных и социально-значимых элементов культуры на разных возрастных этапах развития личности. Ю.Р. Хайруллина [9] предложила социологическую модель социализации личности в условиях трансформации системы образования. Выделила горизонтальный и вертикальный срезы социализации. Под горизонтальным срезом она рассматривает усвоение личностью не только общественных ценностей всех сфер жизни, но и удовлетворенность жизненных ориентаций. Вертикальный срез представлен следующими уровнями социализации: когнитивным, эмоциональным и поведенческим.

Как саморазвивающийся процесс социокультурного развития личности в ходе её взаимодействия в обществе рассматривает социализацию В.Н. Шитова [0].

Несмотря на разнообразие трактовок социализации, в них прослеживается общее: социализация — это процесс вхождения личности в мир социальных общностей посредством культуры, социальных связей. «Социализация – это процесс самоорганизации общества, который происходит путем наследования и преобразования социокультурного опыта человечества» [4].

На данном этапе изучения процесса социализации можно выделить три её вида: когнитивную, эмоциональную и поведенческую. Когнитивная социализация характеризуется влиянием окружающей социальной среды на поведение человека. Обладая особыми когнитивными, символическими возможностями, субъект регулирует свое личное пространство. Любое усвоение социального опыта невозможно без переживаний. В этом случае речь идет об эмоциональной социализации, проявляющейся на трех уровнях: межличностном, групповом и на уровне культуры [6]. Поведенческая социализация, как правило, формируется стихийно, под влиянием внешних обстоятельств, независимых от человека.

На процесс социализации влияют

объективные и субъективные факторы. Объективными являются: состояние общественной системы (характер и содержание институтов, общностей, свойственных ей на определенной стадии развития), социально-групповая принадлежность личности (пол, национальность, место проживания). Индивидуальные, психо- и физиологические особенности личности, ее характер образуют группу субъективных факторов.

В настоящее время кардинально изменяются институты социализации личности. Принятые традиционные методы и формы социализации активно и широко замещаются цифровой социализацией. Это технологические новшества, опосредованно приобретенные субъектом социального общества через цифровые технологии. Доминирующей становится цифровая среда. Именно она начинает формировать цифровую личность. В цифровую среду входят: инфраструктура, структура и ультраструктура. Инфраструктура представлена телекоммуникациями, интернетом, вычислительными комплексами (суперкомпьютеры, смартфоны и др.). Интернет, программные платформы, программы интерфейса для пользователей входят в структуру цифровой среды. Ультраструктура представлена инфосферой. Под ней необходимо понимать необходимый атрибут культуры и экономики современного общества.

И.Н. Теркулова [7], изучая цифровую среду как основное педагогическое условие социализации личности в Канаде и Франции, раскрыла функции цифровой среды в образовательном процессе и цифровую среду как педагогическое условие положительной социализации обучающихся. Они формируют компетентность, умения и навыки, мотивацию деятельности, формирования положительных черт характера, социальных установок.

Исследования А.В. Чистякова [10] посвящены виртуальному пространству Интернета как новому механизму нового вида социализации, отличной от первичной и вторичной. Новый вид социализации позволяет развивать как положительную жизненную ориентацию, приобретенную в первичной и вторичной социализации, так и отрицательную, ведущую к десоциализации личности в социуме. Первичная социализация меньше всего зависит от цифровой среды, так как она начинается в семье, где еще сохранились традиционное воспитание и ознакомление детей с окружающими миром. Применение цифрового воспитания осуществляется целенаправленно. Во вторичной

социализации корректируются нормы поведения и взаимоотношения с окружающими. Процесс ответственный, так если в рамках первичной социализации не заложены базовые ценности, то вторичная социализация может привести к десоциализации личности.

Исследования Е.А. Нижник [3] посвящены изучению влияния информационно-коммуникативных технологий в условиях кризиса на социализацию личности. Он выявил механизмы, формирующие рискогенную модель социализации личности, в которой отсутствуют идеологические и ценностные основания.

Несмотря на то, что в отличие от воспитания и обучения, социализация является стихийным и разнонаправленным процессом, она активно внедряется во все сферы жизнедеятельности человека. Уже невозможно представить обучение детей в школе без планшета, айпада, гаджета и т.п.

Основное отличие от классического воспитания: нет системного характера; отсутствует контроль за интересами, склонностями ребенка.

Активное и широкое применение цифровой среды имеет как положительное, так и отрицательное значение [1;2;7].

Положительное значение:

- информационно-коммуникативные технологии дополняют возможности индивида в получении нужной информации для решения образовательных задач;

- расширяют познавательную активность людей с ограниченными возможностями здоровья;

- предоставляют возможность реализации индивидуальной образовательной траектории;

- способствуют решению задачи самореализации и самопрезентации научного потенциала.

Отрицательные моменты цифровизации:

- теряется практико-ориентированная сторона воспитания;

- развитие патологий в психической сфере (возникает психическая зависимость от социальных сетей, Интернета);

- разрушаются традиционные ценности и моральные нормы, образцы поведения;

- теряется неприкосновенность личностного пространства;

- развиваются психологическая и социальная отчужденность, страх перед возникающими проблемами и трудностями, инфантилизм и т.д.

Методология исследования. В данном исследовании социализация рассматривается как

процесс формирования личности и её индивидуальной адаптации в социуме. Изучение влияния цифровой среды как ведущего педагогического условия на социализацию личности будет более эффективным при учете принципа системности, субъект – объективного подхода и теории культурного и социального развития человека Л.С. Выготского.

Применение принципа системного подхода мотивируется тем, что социализация личности представляет собой сложный целостный процесс, имеющий свои задачи и функции. Впервые методологический принцип системного подхода предложен Б.Ф. Ломовым. Им выделены основные положения в исследовании психических явлений:

- многомерность;
- многоуровневость;
- полидетерминированность;
- динамичность.

К принципам системного подхода М.С. Роговин отнес:

- целостность;
- детерминированность;
- информационно-энергетическое взаимодействие;
- развитие.

Большую роль в методологию системных описаний внес В.А. Ганзен. Для изучения психического явления, как системы, необходимо учитывать:

- составляющие элементы системы;
- их структуру, их подсистемы;
- функции системы (подсистемы);
- интегральность системы (подсистемы);
- факторы, образующие систему;
- взаимосвязь системы (подсистемы) со средой.

Таким образом, социализация с позиции принципа системности позволяет изучить:

- особенности взглядов и мировоззрения личности (когнитивную подсистему);

- личностные привязанности и направленность личности (эмоциональную подсистему);

- стремление к самостоятельности и противодействие жизненным ситуациям (поведенческую подсистему).

Все они взаимосвязаны и образуют единую сложную систему социализации личности. Когнитивная подсистема неотделима от эмоциональных, мотивационных и поведенческих подструктур. Только изучение каждой подструктуры, сложности их взаимодействия позволит выявить положительное и

отрицательное влияние цифровой среды на социализацию личности. Таким образом, опираясь на системный подход, социализацию личности необходимо изучать как многоуровневую систему, имеющую определенную детерминацию.

С точки зрения субъект – объективного подхода, в процессе социализации личность не только адаптируется к социуму, но и активно преобразовывает взаимодействия с жизненными ситуациями. Усвоение общественных норм поведения, традиций, особенностей социума, безусловно, ведут не только к стремлению личности к повышению культурного и образовательного уровня, но и к самоизменению.

Субъект–объективный подход предполагает изучение влияния цифровой среды на социализацию личности на трех уровнях:

- макрофакторы (события, происходящие в мире);
- мезофакторы (информация из больших социальных групп);
- микрофакторы (влияние малых групп).

Опираясь на данные положения, возможно выявить не только роль разных групп в социализации личности, но и значимость цифровой среды в этих группах.

Выготский С.Л. придерживался мнения, что индивидуальное развитие индивида необходимо понимать только при изучении социокультурного слоя общества, в котором он находится. Основные положения отражены в его теории культурного и социального развития человека:

- овладевая знаниями, человек учится овладевать своей психикой;
- овладевая своим поведением, субъект овладевает психологическим орудием, т.е. знаками;
- для развития необходимо взаимодействие с обществом;
- необходимо изучать изменения в социализации личности на разных возрастных этапах.

Результаты исследования. Таким образом, основным педагогическим условием, влияющим на социализацию личности, в данном исследовании, является цифровая среда. Важным в проведении исследования является:

- изучение подструктур социализации личности, их качественные и количественные изменения, определение наиболее

чувствительных компонентов к воздействию цифровизации;

- выделение важных подструктур и стадий социализации личности на разных возрастных этапах.

Интересен вопрос изучения использования в цифровом формате психологических и социально-психологических механизмов социализации. В основной литературе принято выделять два вида психологических механизмов социального становления личности:

- опирающийся на самого субъекта и его включенность в деятельность;
- на субъект оказывает влияние его окружение.

В первую группу можно отнести запечатление (импринтинг), подражание, отождествление, рефлексия, симпатия, увлечение и др.

Вторая группа представлена экзистенциальным нажимом, убеждением, внушением, принуждением и т.д.

Посредством данных механизмов формируются осознанность и переживание субъектов в происходящих изменениях в социуме.

Механизмами социально-психологической социализации личности в цифровой образовательной среде являются: традиционный, институциональный, стилизованный. Традиционный механизм социализации личности проявляется на неосознаваемом уровне при усвоении принятых в обществе норм поведения, стереотипов и т.д. Институциональный механизм проявляется при взаимодействии субъекта с различными институтами социализации. Именно в них накапливается и оценивается поведение, формируются мотивация, мировоззрение. Происходит идентификация личности с эталоном, идеалом. Формируется стиль поведения, жизни и т.д. Молодежная субкультура представляет собой определенную форму поведения, культуру, комплекс морально-психологических черт. Механизм управления социализацией является стилизованным. Он имеет большее влияние на формирование стиля поведения, мышления. В разной степени доминирование проявляется в возрастных, социальных и профессиональных группах.

План психолого-педагогического исследования влияния цифровой среды на социализацию личности представлен в таблице 1.

Таблица 1. – План исследования

Составляющие социализации	Исходный уровень	Цифровая среда		Повторная диагностика
		Обучение	Воспитание	
Когнитивная				
Эмоциональная				
Поведенческая				

На данном этапе идет работа по отбору диагностического инструментария по изучению социализации личности, исходного уровня мировоззрения личности, её направленности и противодействий жизненным ситуациям и их изменения под влиянием цифровой среды, осуществляемой как целенаправленного и хаотического воздействия на образование и воспитание молодого поколения.

Подобраны для проведения пилотажного исследования следующие методики:

– социализация личности: методика для изучения социализации личности (разработанная профессором М.И. Рожковым);

– мировоззрение личности: методика «Карта моих целей» (МЦПСО);

– противодействиям жизненным ситуациям: тест Преодоление трудных жизненных ситуаций (ПТЖС). Опросник SVF120, В. Янке, Г. Эрдманн, адаптация Н.Е. Водопьяновой;

– мотивационно-агрессивные и враждебные реакции: опросник Басса-Дарки (авторы А. Басс, А. Дарки).

Заключение. Значимость изучения социализации личности не нуждается в доказательстве. Тем не менее, имеется ряд трудностей в постановке практического исследования. Во-первых, быстро меняются социальные нормы, культурные ценности, ценностные ориентации, общественное поведение и т.д. Во-вторых, отсутствие единой точки зрения на трактовку понятия «социализация» не позволяет выработать единую структуру, условия, механизмы социализации.

Нарастающие противоречия в современном обществе ведут к трансформации социокультурного пространства.

Цифровая среда осуществляет быстрый переход от одной социокультурной реальности к другой. Изменяются критерии и нормы

поведения, жизнедеятельности, мировоззрение человека. Как было рассмотрено выше, цифровая образовательная среда имеет положительное и отрицательное воздействие на развитие личности. Цифровая среда формирует новое поколение с новыми правилами взаимодействия в обществе, новыми политическими ценностями. Применение компьютерных технологий формирует новую модель восприятия информации – «клиповое мышление», ведущее к массовому восприятию информации, что отрицательно сказывается на развитии когнитивной подструктуры социализации.

Предполагаем, что эффективность изучения влияния цифровой среды на социализацию личности повысится при соблюдении следующих условий:

1. Применение принципа системности позволит изучить когнитивную, эмоциональную и поведенческую социализацию личности. Только в их тесном взаимодействии реализуются внутренняя и внешняя регуляция социальной и предметной среды.

Широкое и активное внедрение образовательной и воспитательной цифровизации происходит через социальную среду. Именно она формирует общественное сознание и культуру, оказывая сильное влияние на духовное, нравственное, идеологическое развитие личности, составляющие предметную среду.

2. С позиции многофакторности социализации можно выявить референтные группы личности и значимую для неё информацию.

3. Учет возрастных групп и специфики цифровой среды.

Полученные результаты помогут создать модель целенаправленного и систематического психолого-педагогического сопровождения социализации в цифровой среде, что приведет к снижению рисков.

Литература:

1. Гунина Е.В. Психологические аспекты цифровизации высшего образования: сборник научных трудов / Е.В. Гунина // Перспективы и приоритеты образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов / VI Виртуальный Международный форум по

педагогическому образованию. - Ч. II. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2020. – С. 186–190.

2. Дудина О.В. Проблемы цифрового образования на примере музыкального училища / О.В. Дудина // Педагогические и социальные вопросы образования /

Материалы Междунар. науч.- практ. конф. (Чебоксары, 30 март 2020 г.); редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 86-89. – ISBN 978-5-907313-17-0.

3. Нижник Е.А. Специфика социализации личности в России в условиях динамичного развития информационно-коммуникационных технологий: дисс. канд. социол. наук: 22.00.04 / Е.А. Нижник. – Ростов-на-Дону, 2014.

4. Николаева Е.М. Социализация личности как проблема социальной синергетики: дисс. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / Е.М. Николаева. – Казань, 2006.

5. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.

6. Прихидько А.И. Эмоциональная социализация: содержание и механизмы [Электронный ресурс] / А.И. Прихидько // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2009. - № 4(6). – Режим доступа: <http://psystudy.ru>

7. Теркулова И.Н. Цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах: Франция, Канада: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Н. Теркулова. – М., 2019.

8. Фортова Л.К. Роль социализации в становлении личности человека в современном обществе / Л.К. Фортова, М.С. Фабриков. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 6(86). – С. 713–716.

9. Хайруллина Ю.Р. Социализация личности: дисс. ... д-ра социол. наук: 22.00.01 / Ю.Р. Хайруллина. – Казань, 1998.

10. Чистяков А.В. Социализация личности в обществе Интернет-коммуникаций: социокультурный анализ: дисс. ... д-ра социол. наук: 22.00.06 / А.В. Чистяков. – Ростов-на-Дону, 2006.

11. Шитова В.Н. Социализация личности в современных условиях: дисс. канд. филос. наук: 09.00.02 / В.Н. Шитова. – Алма-Ата, 1991.

References:

1. Gunina E.V. Psychological aspects of digitalization of higher education: collection of scientific papers / E.V. Gunina // Prospects and priorities of education in the era of transformations, choices and challenges / VI Virtual International Forum on Teacher Education. - Part II. - Kazan: Publishing house of Kazan University, 2020. - P. 186-190.

2. Dudina O.V. Problems of digital education based on the example of a music school / O.V. Dudina // Pedagogical and social issues of education / Proceedings of the Intern. scientific - practical. conf. (Cheboksary, March 30, 2020); editorial board: Zh.V. Murzin [and others]. - Cheboksary: Publishing House "Wednesday", 2020. - P. 86-89. - ISBN 978-5-907313-17-0.

3. Nizhnik E.A. The specifics of the socialization of the individual in Russia in the context of the dynamic development of information and communication technologies: diss. Cand. sociol. Sciences: 22.00.04 / E.A. Nizhnik. - Rostov-on-Don, 2014.

4. Nikolaeva E.M. Socialization of personality as a problem of social synergetics: diss. ... Dr. Philos. Sciences: 09.00.11 / E.M. Nikolaev. - Kazan, 2006.

5. Parygin B.D. Social Psychology. Problems of methodology, history and theory / B.D. Parygin. - SPb.: IGUP, 1999. - 592 p.

IGUP, 1999. - 592 p.

6. Prikidko A.I. Emotional socialization: content and mechanisms [Electronic resource] / A.I. Prikhodko // Psychological research: electron. scientific. journal - 2009. - № 4(6). - Access mode: <http://psystudy.ru>

7. Terkulova I.N. Digital environment as a pedagogical condition for positive socialization of students in French-speaking countries: France, Canada: dis. ... Cand. ped. sciences: 13.00.01 / I.N. Terkulova. - M., 2019.

8. Fortova L.K. The role of socialization in the formation of huma's personality in the modern society / L.K. Fortova, M.S. Fabrikov. - Text: direct // Young scientist. - 2015. - № 6(86). - S. 713–716.

9. Khairullina Yu.R. Socialization of personality: diss. ... Dr. Sociol. Sciences: 22.00.01 / Yu.R. Khairullina. - Kazan, 1998.

10. Chistyakov A.V. Socialization of the individual in the society of Internet communications: sociocultural analysis: diss. ... Dr. Sociol. Sciences: 22.00.06 / A.V. Chistyakov. - Rostov-on-Don, 2006.

11. Shitova V.N. Socialization of a personality in the modern conditions: diss. Cand. Philos. Sciences: 09.00.02 / V.N. Shitova. - Alma-Ata, 1991.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Гунина Елена Васильевна (г. Чебоксары, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры Гуманитарных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

Дудина Оксана Владимировна (г. Чебоксары, Россия), аспирант 2 курса кафедры Гуманитарных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

УДК 371.1.07

Психологическая культура как педагогическое условие сохранения психологического здоровья субъектов образовательного процесса военных вузов

Psychological culture as a pedagogical condition for maintaining the psychological health of subjects of the educational process of military universities

Петровская М.В., Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», *mariana_g@mail.ru*

Дорохов А.Н., Воронежский государственный педагогический университет, *dor-an@mail.ru*

Желтухина А.С., Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», *anastasya0109@mail.ru*

Тимошенко В.В., Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», *vvt.vrn@mail.ru*

Petrovskaya M., MESC AF «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy» (Voronezh), *mariana_g@mail.ru*

Dorokhov A., Voronezh State Pedagogical University, *dor-an@mail.ru*

Zheltukhina A., MESC AF «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy» (Voronezh), *anastasya0109@mail.ru*

Timoshenko V., MESC AF «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy» (Voronezh), *vvt.vrn@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2020.34.49.013

Ключевые слова: психологическая культура, психологическое здоровье, гармоничность, субъекты образовательного процесса, военные вузы.

Keywords: psychological culture, psychological health, harmony, subjects of the educational process, military universities.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью поиска эффективных путей сохранения психологического здоровья специалистов. Авторами выявлена статистическая взаимосвязь между показателями психологического здоровья и гармоничностью психологической культуры, что позволяет рассматривать ее в качестве педагогического условия развития профессионально-личностных ресурсов. Психологическая культура представлена как интегративное образование личности профессионала, объединяющее психолого-акмеологическое содержание и аспекты смысложизненной и профессиональной направленности, личностно-профессиональных качеств и отношений, обеспечивающих творческую актуализацию, продуктивность деятельности, удовлетворённость трудом и взаимодействием. Реализация предложенных рекомендаций позволит обеспечить коррекцию личностных установок на здоровый образ жизни, оптимизировать психологический статус, снизить неблагоприятное влияние стрессогенных факторов, актуализировать стремления к самореализации. Статья предназначена для специалистов в сфере психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, преподавателей и научных сотрудников военных вузов, курсантов, слушателей и адъюнктов, интересующихся проблемами личностного роста, сохранения и укрепления психологического здоровья.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the need to find constructive ways to preserve the psychological health of specialists. The authors identified a statistical relationship between indicators of psychological health and the harmony of psychological culture, which makes it possible to consider it as a pedagogical condition for

the development of professional and personal resources. Psychological culture is presented as an integrative trait of the personality of a professional, combining the psychological and acmeological content as well as aspects of the meaning of life and professional orientation, personal and professional qualities and relationships that provide creative self-realization, productiveness of activity, satisfaction with work and interactions. The implementation of the proposed recommendations will ensure the correction of personal attitude towards a healthy lifestyle, optimize the psychological status, reduce the adverse effect of stress factors, and actualize the desire for self-realization. The article is intended for specialists in the field of psychological and pedagogical support of the educational process, teachers and researchers of military universities, cadets, students and adjuncts interested in the problems of personal growth, preservation and strengthening of psychological health.

Введение. Динамика современной политической, экономической и социокультурной жизни, рост панических и депрессивных настроений на фоне пандемии, безусловно, предъявляет все более высокие требования к личностным ресурсам специалистов, в том числе к их психическому и психологическому здоровью. Организация образовательного процесса военных вузов, «зажатая» рамками нормативно-правовых актов, требованиями службы защиты государственной тайны, специфичностью учебных занятий, в том числе с техникой и вооружением на сегодняшний день не может быть реализована в дистанционном формате. В этой связи приходится констатировать, что постоянный «живой» контакт субъектов образовательного процесса военных вузов, и без того сопровождающийся стрессогенной нагрузкой, на фоне вышеназванных факторов, оказывает ярко выраженное амбивалентное влияние на их психологическое здоровье: с одной стороны наблюдается позитивная динамика со стороны коммуникативной сферы, обеспечивающей межличностное и межгрупповое взаимодействие, с другой – отмечается снижение показателей эмоциональной сферы, происходит переоценка жизненных и профессиональных ценностей, снижается устойчивость к воздействию аддиктивных факторов. Различного рода психологические проблемы в условиях пандемии и связанных с ней жесткими мерами, как отметил глава Всемирной организации здравоохранения Тедрос Аданом Гебрейесус, могут возникать у людей, которые никогда до этого не испытывали проблем с психическим и психологическим здоровьем [10].

Специалисты на основании многочисленных исследований утверждают, что важным условием сохранения психологического здоровья человека является его психологическая культура как системная личностная характеристика [1-7;11;12 и др.]. Однако, следует отметить, что данные работы по большей степени носят теоретический характер, недостаточно обоснованный эмпирически.

В настоящем исследовании психологическая культура рассматривается нами как «интегративное образование личности, объединяющее психолого-акмеологическое содержание и аспекты смысловой и профессиональной направленности, личностно-профессиональных качеств и отношений, обеспечивающих творческую актуализацию, продуктивность деятельности, удовлетворённость трудом и взаимодействием» [8;9].

Методология исследования. Теоретико-методологическую основу настоящего исследования составили: концептуальные положения системного, субъектно-личностного, деятельностного, акмеологического подходов; психолого-педагогические концепции, раскрывающие различные аспекты проявления психологической культуры личности; исследования, отражающие особенности психологического здоровья субъектов образовательного процесса в организациях различного типа; андрагогические принципы построения траектории профессионального и личностного развития.

Результаты исследования. На базе одного из военных вузов Министерства обороны РФ было проведено исследование для выявления связи между отдельными показателями психологической культуры личности, ее интегральным значением и маркерами психологического здоровья различных категорий постоянного и переменного личного состава. Выборку исследования составили 418 человек. Для диагностики применялись методика О.И. Моткова «Психологическая культура» и методика А.В. Козлова «Индивидуальная модель психологического здоровья». Для статистической обработки данных использовался пакет прикладных программ SPSS Statistics.

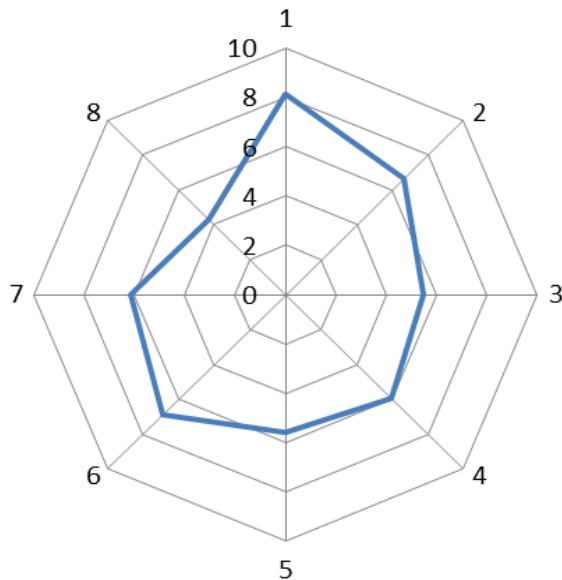
Гипотеза исследования предполагала наличие связи между показателями психологической культуры и психологического здоровья, что позволило бы оказывать психолого-педагогическое влияние на уровень психологического здоровья через развитие отдельных компонентов психологической культуры.

На первом этапе эмпирического исследования была проведена оценка психологического здоровья у различных категорий субъектов образовательного процесса в военном вузе.

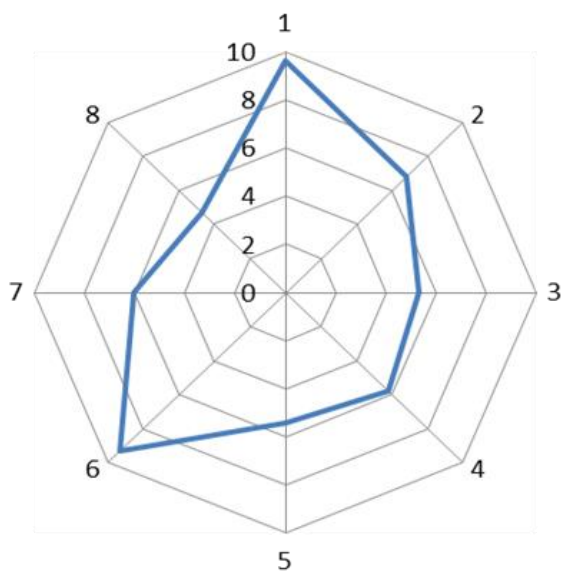
Анализ результатов диагностики психологического здоровья позволил выявить идентичность конфигурации моделей его развития у исследуемых категорий респондентов

при различной степени выраженности отдельных ее компонентов, см. рисунок 1.

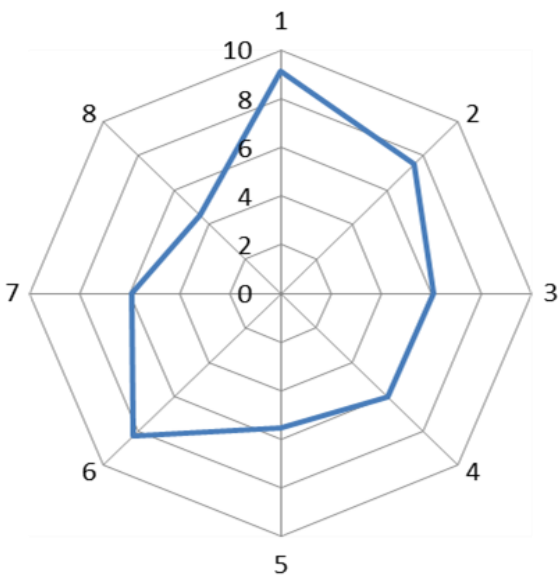
Наиболее развитыми показателями психологического здоровья являются стратегический и интеллектуальный векторы. При этом максимальные значения зафиксированы у слушателей ($9,6 \pm 0,7$ стена и $9,3 \pm 1,1$ стена соответственно), а минимальные у курсантов ($7,5 \pm 2,2$ стена и $8,2 \pm 1,5$ стена соответственно).



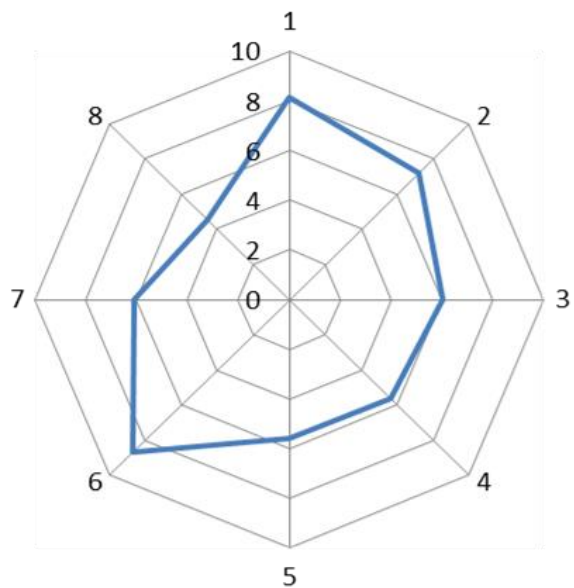
а) переменный состав, курсанты



б) переменный состав, слушатели



в) постоянный состав, преподаватели



г) постоянный состав, научные сотрудники

1 – стратегический вектор, 2 – просоциальный вектор, 3 – Я-вектор, 4 – творческий вектор, 5 – духовный вектор, 6 – интеллектуальный вектор, 7 – семейный вектор, 8 – гуманистический вектор

Рисунок 1. – Показатели психологического здоровья переменного и постоянного состава военных вузов

Стратегический вектор определяет наличие ресурсов и готовности определять профессиональные и личностные цели, пути их достижения, а стремление к интеллектуальному развитию, отраженное в значениях интеллектуального вектора, это обеспечивает. Данная динамика, на наш взгляд, обусловлена особыми требованиями к уровню когнитивного и мотивационного развития военных специалистов как при первоначальном отборе, так и при дальнейшем прохождении службы (учебы, работы). У постоянного состава военного вуза по данным двум маркерам наибольшие значения по стратегическому вектору зафиксированы у преподавателей ($9,1 \pm 1,2$ стена), а по интеллектуальному – у научных сотрудников ($8,7 \pm 1,4$ стена).

Средним уровнем сформированности может быть охарактеризован просоциальный вектор, отражающий коммуникативные потребности, желание реализовывать себя в социуме, быть в нем востребованным. При этом значения по данной шкале у постоянного состава (преподаватели – $7,5 \pm 1,9$ стена, научные сотрудники – $7,2 \pm 1,9$ стена) несколько выше, чем у переменного (слушатели – $6,8 \pm 1,4$ стена, курсанты – $6,6 \pm 1,6$ стена).

Также средние, не имеющие достоверных различий по группам, показатели зафиксированы по шкале «семейный вектор», что самими респондентами в ходе дополнительных бесед объяснялось «отсутствием времени на семейную жизнь из-за службы (учебы, работы)», «мужской ролью главы семейства, предполагающей необсуждаемую точку зрения, свои интересы и свои обязанности» и т.п. Среднее значение по всей выборке составило $6,0 \pm 1,9$ стена.

По шкале, отражающей стремление быть собой, быть аутентичным («Я-вектор») более высокие значения, хотя также оцениваемые как среднесформированные, диагностированы у постоянного состава (преподаватели – $6,1 \pm 1,3$ стена, научные сотрудники – $6,0 \pm 1,3$ стена, в то время как курсанты – $5,6 \pm 1,9$ стена, слушатели – $5,3 \pm 1,5$ стена), что может быть объяснено организационными, профессиональными, субординационными рамками, которые характерны для образовательного процесса военного вуза, в котором обучающиеся реализуют предъявляемые им требования к поведению, деятельности и даже мышлению, а профессорско-преподавательский и научный составы имеют некоторую возможность самореализации, демонстрации своей позиции, аргументации точки зрения и др.

Относительно невысокие показатели получены по шкалам творческого самовыражения и духовного развития (средние показатели составили по выборке $5,6 \pm 1,7$ стена и $5,5 \pm 1,6$ стена соответственно). Статистически достоверных различий между группами не обнаружено. В первом случае причины таких результатов объясняются самими респондентами как отражение дефицита времени и ресурсов, наличием заданных извне фиксированных установок на конкретные способы решения задач, во втором – как профессионально сформированное отношение («для военного главная задача – это вооруженная защита, готовность уничтожить противника, что приоритетнее духовных ценностей и идеалов»).

Самые низкие результаты во всех группах обследуемых обнаружены по показателю «гуманистический вектор», при этом минимальные значения отмечены у постоянного состава ($4,5 \pm 1,4$ стена), что, на наш взгляд, можно объяснить не только специфичностью организации образовательного процесса в военном вузе, но и развившимся эмоциональным выгоранием и другими профессиональными деструкциями, что подтверждается другими нашими ранее проведенными исследованиями [8].

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать вывод о негармоничности модели психологического здоровья субъектов образовательного процесса в военных вузах и недостаточной сформированности ее отдельных компонентов, что дало повод для активизации поиска решения данной проблемы.

На втором этапе эмпирического исследования была проведена диагностика гармоничности психологической культуры, см. рисунок 2.

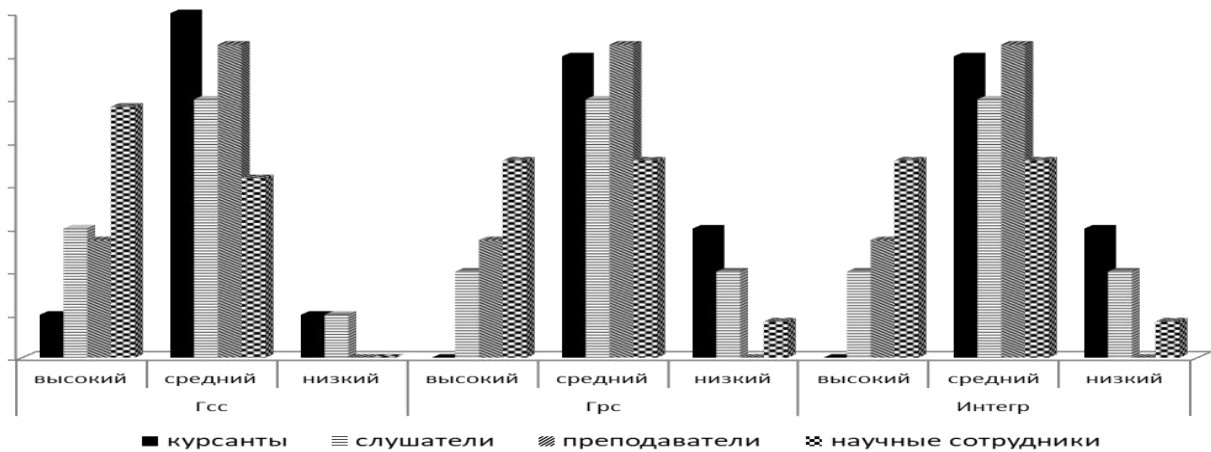
Как видно на рисунке 2, наблюдается схожая динамика сформированности отдельных показателей психологической культуры и ее интегрального значения у всех категорий респондентов. Наибольшее количество значений расположено в среднем диапазоне, при этом гармоничность силы стремлений среднего уровня чаще диагностировалась у курсантов (80,5%), а гармоничность реализации стремлений и интегральный показатель – у преподавателей (72,7% и 72,7% соответственно).

Максимальное количество значений высокого уровня было получено у научных сотрудников: по показателям гармоничности силы стремлений – 58,3%, гармоничности реализации стремлений – 45,8%, интегральному показателю – 45,8%.

Значения низкого уровня не обнаружены ни по одному из показателей психологической

культуры только у профессорско-преподавательского состава. Чаще всего низкие

значения диагностировались у курсантов и слушателей (от 10% до 30%).



Гсс – гармоничность силы стремлений, Грс – гармоничность реализации стремлений, Интегринтегральный показатель гармоничности психологической культуры

Рисунок 2. – Показатели психологической культуры переменного и постоянного состава военных вузов

Таким образом, результаты показали, как и на первом этапе исследования, недостаточную сформированность психологической культуры у всех категорий субъектов образовательного процесса военного вуза.

На третьем этапе был проведен корреляционный анализ взаимосвязей показателей психологического здоровья и психологической культуры, см. таблицу 1).

Таблица 1. – Значимые корреляционные связи показателей психологической культуры и психологического здоровья

Показатели психологической культуры (в числителе – гармоничность силы стремлений, в знаменателе – гармоничность реализации стремлений)	Показатели психологического здоровья ¹							
	СТв	Пв	Яв	Тв	Дв	Ив	Св	Гв
преподаватели и научные сотрудники (n=202)								
Самопонимание, самопознание						$\frac{0,592}{0,448}$		
Конструктивность общения	$\frac{0,475}{0,645}$		$\frac{0,511}{0,793}$					$\frac{0,519}{0,519}$
Психическая саморегуляция			$\frac{0,605}{0,726}$					
Наличие творчества		$\frac{0,562}{0,667}$		$\frac{0,667}{0,624}$				
Самоорганизованность				$\frac{0,742}{0,580}$		$\frac{0,523}{0,657}$		
Саморазвитие		$\frac{0,561}{0,636}$		$\frac{0,580}{0,636}$	$\frac{0,517}{0,657}$			
курсанты и слушатели (n=216)								
Самопонимание, самопознание			$\frac{0,609}{0,657}$					
Конструктивность общения				$\frac{0,541}{0,539}$				$\frac{0,539}{0,539}$
Психическая саморегуляция			$\frac{0,599}{0,513}$		$\frac{0,647}{0,461}$			
Наличие творчества		$\frac{0,651}{0,565}$		$\frac{0,540}{0,565}$	$\frac{0,707}{0,461}$	$\frac{0,461}{0,461}$		

Продолжение таблицы 1

Показатели психологической культуры (в числителе – гармоничность силы стремлений, в знаменателе – гармоничность реализации стремлений)	Показатели психологического здоровья ¹							
	Ств	Пв	Яв	Тв	Дв	Ив	Св	Гв
Самоорганизованность							<u>0,451</u>	
Саморазвитие	<u>0,589</u>				<u>0,555</u>			

¹ Ств – стратегический вектор, Пв – просоциальный вектор, Яв – Я-вектор, Тв – творческий вектор, Дв – духовный вектор, Ив – интеллектуальный вектор, Св – семейный вектор, Гв – гуманистический вектор

Как видно из таблицы, обнаружены значимые взаимосвязи между отдельными показателями психологической культуры и показателями психологического здоровья обследуемых, различающиеся у постоянного и переменного составов.

Так, у преподавателей и научных сотрудников положительно влияют на показатели:

– «стратегического вектора» – гармоничность силы стремлений к конструктивному общению;

– «просоциального вектора» – гармоничность реализации стремлений к конструктивному общению, творчеству и саморазвитию;

– «Я-вектора» – гармоничность силы стремлений и гармоничность реализации стремлений к конструктивному общению и психической саморегуляции;

– «творческого вектора» – гармоничность реализации стремлений к творчеству, самоорганизованности, гармоничность силы стремлений и гармоничность реализации стремлений к саморазвитию;

– «духовного вектора» – гармоничность силы стремлений к саморазвитию;

– «интеллектуального вектора» – гармоничность силы стремлений к самоорганизованности и саморазвитию, гармоничность реализации стремлений к творчеству и самопониманию;

– «семейного вектора» – гармоничность стремлений к самопониманию;

– «гуманистического вектора» – гармоничность реализации стремлений к конструктивному общению.

У курсантов и слушателей положительно влияют на показатели:

– «стратегического вектора» – гармоничность реализации силы стремлений к саморазвитию;

– «просоциального вектора» – гармоничность силы стремлений к творчеству;

– «Я-вектора» – гармоничность силы стремлений и гармоничность реализации стремлений к самопониманию и саморегуляции;

– «творческого вектора» – гармоничность реализации стремлений к конструктивному общению, гармоничность силы стремлений и гармоничность реализации стремлений к творчеству;

– «духовного вектора» – гармоничность силы стремлений к творчеству и гармоничность реализации стремлений к саморазвитию и саморегуляции;

– «интеллектуального вектора» – гармоничность силы стремлений к творчеству;

– «семейного вектора» – гармоничность стремлений к самоорганизованности;

– «гуманистического вектора» – гармоничность реализации стремлений к конструктивному общению.

Как мы видим, среди выявленных достоверных взаимосвязей имеются те, которые характерны и для постоянного и для переменного состава военного вуза («Я-вектор» – гармоничность силы стремлений и гармоничность реализации стремлений к саморегуляции; «творческий вектор» – гармоничность реализации стремлений к творчеству; «гуманистический вектор» – гармоничность реализации стремлений к конструктивному общению), и те, которые обуславливают динамику взаимовлияния в отдельных выборочных совокупностях, что позволило скорректировать программы психолого-педагогического сопровождения с учетом полученных результатов.

Наличие выявленных взаимосвязей определило выбор и удельный вес основных направлений, форм, средств и методов развития отдельных компонентов психологической культуры в тренинговых и коррекционных

мероприятиях, проводимых с курсантами, слушателями, преподавателями и научными сотрудниками в рамках педагогического эксперимента. Профессиональное и личностное развитие военных специалистов осуществлялось под влиянием комплекса условий, определяющих:

– на организационном уровне – создание творческой образовательной среды (показатель психологической культуры «наличие творчества»);

– на дидактическом уровне – формирование психологической компетенции (показатели психологической культуры «самопонимание», «саморегуляция», «самоорганизованность»);

– на психологическом уровне – актуализацию ресурсов саморазвития, построение конструктивных субъект-субъектных отношений между субъектами образовательного процесса (показатели психологической культуры «саморазвитие», «конструктивность общения»).

Результаты педагогического эксперимента в течение 6 месяцев показали достоверное изменение показателей гармоничности психологической культуры и ее отдельных проявлений у всех категорий субъектов образовательного процесса. Повторная оценка сформированности модели психологического здоровья выявила положительную тенденцию

развития его отдельных векторов, за исключением «семейного».

Заключение. Психологическое здоровье как отражение внутреннего благополучия и гармонии актуализирует ценностный потенциал личности, создает условия для эффективной самореализации, определяет векторы профессионального и личностного развития.

Доказано, что психологическая культура может проявляться во всех сферах человеческой жизни и отношений: личной, семейной, служебной, общественной и др. Благодаря развитой психологической культуре человек адаптируется и самоопределяется в социуме, строит конструктивные отношения с окружающим миром, реализует творческие ресурсы, формирует индивидуальную программу самосохранения и саморазвития. Это позволяет рассматривать психологическую культуру личности как один из эффективных способов поддержания и развития психологического здоровья, профилактики профессиональных и личностных деструкций, гармонизации внутреннего мира.

Проведенное исследование в рамках образовательного процесса военного вуза эмпирически подтвердило наличие взаимосвязи между показателями психологической культуры и психологического здоровья и определило психолого-педагогические пути развития военного специалиста как личности профессионала.

Литература:

1. Абросимов Д.А. Психологическая культура и психологическое здоровье профессионала / Д.А. Абросимов // *Материалы региональной научно-практической конференции «Психологическая культура и психологическое здоровье личности в современных социокультурных условиях»*; отв. ред.: В.Е. Якунин, Е.А. Денисова, В.В. Пантелеева. – Тольятти: ТГУ, 2015. – С. 228–230.

2. Дементьева Е.В. Психологическая культура преподавателя вуза как условие профилактики профессионально обусловленных деструкций / Е.В. Дементьева // *Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии*. – 2016. – № 1. – С. 46–53.

3. Демина Л.Д. Психологическое здоровье и психологическая культура личности в структуре профессиональной подготовки студентов в вузе / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова // *Известия Алтайского государственного университета*. – 2006. – № 2(40). – С. 101–108.

4. Дерябина В.В. Психологическая культура и психологическое здоровье личности учителя / В.В. Дерябина // *Конференциум АСОУ: сборник научных*

трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 3. – С. 1665–1672.

5. Коломинский Я.Л. Социальная психология развития личности / Я.Л. Коломинский, С.Н. Жеребцов. – Минск: Выш. шк., 2009. – С.146–177.

6. Коломинский Я.Л. Психологическая культура как фактор психологического здоровья личности / Я.Л. Коломинский // *Материалы Международной научно-практической конференции «Социальная защита и здоровье личности в контексте реализации прав человека: наука, образование, практика»*. – Беларусь, Минск, 26–27 ноября 2015 г. – Минск: БГУ, 2016. – С. 207–211.

7. Леганькова О.В. Взаимосвязь психологического здоровья и психологической культуры педагога в контексте современной социокультурной ситуации / О.В. Леганькова // *Материалы I заочной всероссийской научно-практической интернет-конференции «Здоровье педагога: проблемы и пути решения»*; отв. ред. Е.С. Асмаковец. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2010. – С. 30–37.

8. Петровская М.В. Психологическая культура преподавателя военного вуза как условие

профилактики эмоционального выгорания / М.В. Петровская, Ю.В. Гончаренко // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2. – С. 4528–4532.

9. Петровская М.В. К вопросу о проблеме формирования психологической культуры субъектов образовательного процесса военных вузов / М.В. Петровская, В.В. Тимошенко // *Казанский педагогический журнал*. – 2017. – № 6. – С. 170–174.

10. Приставка Е. Как пандемия повлияла на психологическое здоровье людей [Электронный ресурс] / Е. Приставка // *Хайтек*. – 28.08.2020. – Режим доступа: <https://yandex.ru/turbo/hightech.fm/s/2020/08/28/mental-health-covid>

11. Сапего Е.И. Психологическая культура педагогов в профилактике профессиональной деформации их личности / Е.И. Сапего // *Профессиональное образование*. – 2016. – № 1. – С. 51–56.

12. Чернавский М.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье студента педагогического вуза как проблема безопасности жизнедеятельности / М.А. Чернавский // *Специальное образование*. – 2013. – № 1. – С. 126–131.

References:

1. Abrosimov D.A. Psychological culture and psychological health of a professional / D.A. Abrosimov // *Materials of the regional scientific and practical conference «Psychological culture and psychological health of the person in modern socio-cultural conditions»*; ot. ed.: V.E. Yakunin, E.A. Denisova, V.V. Panteleeva. – Togliatti: TSU, 2015. – P. 228–230.

2. Dementieva E.V. The psychological culture of a university teacher as a condition for the prevention of professionally-determined destruction / E.V. Dementieva // *Current problems and prospects for the development of modern psychology*. – 2016. – №1. – P. 46–53.

3. Demina L.D. Psychological health and psychological culture of personality in the structure of professional training of students at the university / L.D. Demina, I.A. Ralnikova // *Izvestia Altai State University*. – 2006. – № 2(40). – P. 101–108.

4. Deryabina V.V. Psychological culture and psychological health of the teacher's personality / V.V. Deryabina // *ASOU Conference: a collection of scientific works and materials of scientific and practical conferences*. – 2016. – № 3. – P. 1665–1672.

5. Kolominsky Ya. L. Social psychology of personal development / Ya. L. Kolominsky, S.N. Zhrebtsov. – Minsk: Vysh. shk., 2009. – P. 146–177.

6. Kolominsky Ya.L. Psychological culture as a factor in the psychological health of the person / Ya. L. Kolominsky // *Materials of the International scientific and practical conference «Social Protection and Personal Health in the Context of the Realization of Human Rights: Science, Education, Practice»*. –

Belarus, Minsk, November 26–27, 2015. – Minsk: Bstate University, 2016. – P. 207–211.

7. Legankova O.V. The relationship between psychological health and the psychological culture of a teacher in the context of a modern socio-cultural situation / O.V. Legankova // *Materials of the I Correspondence All-Russian Scientific and Practical Internet Conference «Teacher's Health: Problems and Solutions»*; otv. ed. E.S. Asmakovets. – Omsk: BOWDPO «IROOO», 2010. – P. 30–37.

8. Petrovskaya M.V. Psychological culture of a teacher at a military university as a condition for preventing emotional burnout / M.V. Petrovskaya, Yu. V. Goncharenko // *Fundamental research*. – 2015. – № 2. – P. 4528–4532.

9. Petrovskaya M.V. To the problem of forming the psychological culture of subjects of the educational process of military universities / M.V. Petrovskaya, V.V. Tymoshenko // *Kazan Pedagogical Journal*. – 2017. – № 6. – P. 170–174.

10. Pristavka E. How the pandemic affected the psychological health of people / E. Pristavka // *Haitek*. – 28.08.2020. – URL: <https://yandex.ru/turbo/hightech.fm/s/2020/08/28/mental-health-covid>

11. Sapego E.I. Teachers' psychological culture in the prevention of professional deformation of their personality / E.I. Sapego // *Vocational education*. – 2016. – № 1. – P. 51–56.

12. Chernavsky M.A. Safety of the educational environment, psychological culture and mental health of a student of a pedagogical university as a problem of life safety / M.A. Chernavsky // *Special education*. – 2013. – № 1. – P. 126–131.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Петровская Мария Владимировна (г. Воронеж, Россия), кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры Военно-политической работы Военного учебно-научного центра Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина».

Дорохов Александр Николаевич (г. Воронеж, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент; доцент кафедры Высшей математики Воронежского государственного педагогического университета.

Желтухина Анастасия Сергеевна (г. Воронеж, Россия), преподаватель кафедры Военно-политической работы Военного учебно-научного центра Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина».

Тимошенко Владимир Владимирович (г. Воронеж, Россия), начальник лаборатории Военного учебно-научного центра Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина».

УДК 378

Потенциал рефлексии в развитии умений самоорганизации преподавателей и студентов

Potential of reflection in developing the skills of teachers' and students' self-organization

Нюдюрмагомедов А.Н., Дагестанский государственный университет, nudurmagomedov@mail.ru

Абдурагимова Л.А., Северокавказский институт государственного университета юстиции РФ, lisichka-85@list.ru

Ибрагимов Н.Г., Дагестанский государственный университет, ibragimovgold@mail.ru

Nyudyurmagedov A., Dagestan State University, nudurmagomedov@mail.ru

Abduragimova L., North Caucasian Institute of the State University of Justice of the Russian Federation, lisichka-85@list.ru

Ibragimov N., Dagestan State University, ibragimovgold@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.48.21.014

Ключевые слова: самоорганизация, мобильные умения, интерактивная среда, рефлексия, смысл, смыслосозидающие технологии.

Keywords: self-organization, mobile skills, interactive environment, reflection, meaning, meaning-creating technologies.

Аннотация. В статье обоснована актуальность использования рефлексии в развитии мобильных умений самоорганизации студентов. Одним из благоприятных условий решения проблемы определена интерактивная образовательная среда, которая создается и реализуется через знаниево-рефлексирующие, информационно-знаниевые, диалога рефлексивных позиций, проектной рефлексии и презентации профессиональных умений технологии. Экспериментально выявлены и обоснованы закономерные связи между продуктивностью развития мобильных умений самоорганизации студентов с их рефлексивной и смыслосозидающей позицией в учебных диалогах. Предложена классификация мастер-классов на основе презентации интерактивной образовательной среды в вузе с выделением критериев оценки их эффективности в развитии умений рефлексии и самоорганизации преподавателей и студентов. Экспериментально обоснована эффективность развития умений рефлексии и самоорганизации в интерактивной образовательной среде. Практической значимостью результатов исследования является возможность создания в учебном процессе вуза интерактивной образовательной среды через актуализацию рефлексии, смысла и самоорганизации студентов. Статья адресована научно-методическим советам вузов, преподавателям и слушателям системы повышения квалификации.

Abstract. The article substantiates the relevance of the use of reflection in the development of mobile skills of students' self-organization. One of the favorable conditions for solving the problem is defined as an interactive educational environment, which is created and implemented by means of knowledge-reflexive, information-knowledge, dialogue of reflexive positions and project reflection technologies. The regular connections between the productivity of the development of mobile skills of self-organization of students with their reflexive and meaning-creating position in educational dialogues are experimentally substantiated. The classification of master-classes on the basis of presentation interactive educational environment is introduced with determination of evaluation criteria for measuring the efficiency in reflexive abilities development as well as teachers' and students' self-organization. The development of reflexive abilities and self-organization in the interactive educational environment is experimentally proved. The practical significance of the research results is in the possibility of creating an interactive educational environment in the educational process of the university via means of the actualization of reflection, meaning and self-organization of students. The article is intended for scientific and methodological Counseling at the University, teachers and listeners of the professional development system.

Введение. В современных условиях, требующих подготовки специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, актуальной становится проблема развития у студентов умений самоорганизации, рефлексии своей деятельности и способности к реализации своего творческого потенциала. Поскольку сущностью педагогических процессов является взаимодействие между преподавателями и студентами, студентов между собой через содержание образования, а состояние студентов, преподавателей и самого педагогического процесса всегда бывает неустойчивым и неожиданным, их можно считать синергетическими системами [2, с.5]. А самоорганизация по отношению к конкретной личности относится к ее интеллектуальному и волевому потенциалу, и при определенных условиях становится движущей силой любой деятельности человека. Продуктивному использованию самоорганизации и рефлексии как движущей силы педагогических процессов мешает противоречие между пониманием фактора упорядочивания компонентов в синергетических и образовательных системах. Представители синергетики считают самоорганизацией «процесс упорядочения в открытой системе, за счёт согласованного взаимодействия множества элементов её составляющих, без вмешательства извне» [8, с.226]. В педагогических системах, хотя они являются синергетическими по характеру, самоорганизация и рефлексия студентов требуют постоянного стимулирования, сопровождения и управления со стороны преподавателей. В связи с этим самоорганизацией в них считают «процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы» [7]. Соответственно самоорганизация и рефлексия в педагогических системах проявляют одновременно кибернетические и синергетические свойства, которые относятся как к студентам, так и к преподавателям.

В педагогических системах для поддержания взаимодействия преподавателей и студентов необходима интерактивная образовательная среда, в которой логика мыслительных процессов, алгоритмы необходимых действий и требования к учебным достижениям студентов идут со стороны преподавателей и учебных пособий, а выстраивание рефлексивных мыслей о них и самоорганизуемые действия требуются от студентов. Здесь происходит взаимодействие интерактивности, рефлексии и самоорганизации преподавателей и студентов. Более

специфичными для рефлексии в педагогических системах профессионального образования можно считать:

- внешний раздражитель (учебное задание) может вызвать рефлексию студентов без осознания ими ситуации, мыслей о необходимых действиях и логики их совершения;

- рефлексия выступает как размышления студентов о возможных вариантах своих мыслей в понимании изучаемых знаний и способах действий;

- рефлексия может выступать как представления о продуктивности предполагаемых действий в решении поставленной задачи, проблемы;

- рефлексия может быть мерилем соотношения возможностей студента и затруднений, возникающих в учебной ситуации;

- рефлексия может проявиться как способность студентов оценивать степень позитивных изменений в своем развитии под влиянием знаний и способов их изучения.

Рефлексия при этом выступает как движущая сила самоорганизации, поскольку сначала должна возникать реакция студентов на предъявленное учебное задание или возникшую познавательную ситуацию. За ним следует интерактивность как взаимодействие студентов с предъявленными преподавателями заданиями на основе выработанных ресурсов познания и практических действий. В случае возникновения затруднений они пытаются искать более продуктивные методы самоорганизации через мобилизацию своих волевых усилий. Такая постановка проблемы ведет к необходимости развития у студентов мобильных умений самоорганизации, необходимость которых связана с характером возникающих затруднений.

Целью настоящей статьи является обоснование интерактивных образовательных технологий использования рефлексии в развитии мобильных умений самоорганизации студентов. Анализ действующих образовательных стандартов показывает, что требования к результатам реализации образовательных программ определены как формирование компетенций профессиональной деятельности, а та часть подготовки, которая зависит от рефлексии и сопричастности студентов к сущности и способам изучения знаний, остается без должного внимания. Как известно, нормативные компетенции связаны с известными знаниями и способами деятельности, которые являются значениями, истинами, знаниями, принятыми в науках. А в процессе понимания студентами этих истин и нормативных

алгоритмов возникает проблема стимулирования, поддержки и обобщения смыслов студентов, которые относятся к рефлексивной части их познавательной деятельности.

При этом способность студентов создавать свой смысл в изучаемых знаниях обусловлена способностью преподавателей поддерживать интерактивную образовательную среду. В исследованиях выявлено, что продуктивность влияния интерактивной среды на рефлексию студентов связана с возникающими противоречиями между смыслом, извлекаемым ими из сущности изучаемых явлений, и сущностью понимания ими изучаемых знаний [3;5-7;9-11]. Получается так, что смысл и рефлексия иногда выступают как инструмент понимания, иногда как результат познавательной деятельности. В учебно-познавательном процессе необходимо инициировать и реализовать обе эти функции рефлексии, и это зависит от логики и средств, используемых в смыслообразующих технологиях [4, с.153]. В связи с этим можно утверждать, что мобильность умений самоорганизации связана со смыслом, который создает каждый студент в процессе рефлексивной реакции на сущностные характеристики изучаемых знаний. Кроме того, в исследованиях выявлено, что смыслообразующие технологии способствуют созданию и поддержке в учебном процессе интерактивной образовательной среды, в которой создается эмоционально и интеллектуально открытый фон, происходит столкновение разных способов объяснения изучаемых явлений через диалог разных рефлексивных мнений студентов [5].

Материалы и методы исследования. В ходе исследования были использованы следующие методы и методики: диагностика состояния проявления студентами и преподавателями рефлексивных мыслей и идей в учебном процессе в ходе тестирования и групповых диалогов, проектирование интерактивных образовательных технологий, имитирование новых интерактивных технологий на научно-методических семинарах, разработка комплекса учебных заданий, стимулирующих рефлексивные мысли и мобильные умения самоорганизации студентов, анализ продуктов деятельности преподавателей и студентов по заданиям, выполненным в рамках эксперимента, экспертная оценка эффективности проведенных интерактивных технологий преподавателей.

В ходе исследования в рамках учебных программ естественнонаучных и гуманитарных дисциплин были разработаны разные типы смыслообразующих интерактивных

педагогических технологий, и они испытывались в экспериментальных условиях работы преподавателей естественнонаучных и гуманитарных факультетов вуза. Такими технологиями были определены знаниево-рефлексирующие, информационно-знаниевые, диалога рефлексивных позиций, проектной рефлексии и презентации профессиональных умений. Условия эксперимента состояли в том, что в процессе разработки совместно с участниками эксперимента интерактивные технологии, в каждой из них определялась актуальность в современных условиях профессиональной подготовки конкурентоспособного специалиста. При этом конкурентоспособность связывалась как с профессиональной компетентностью и возможностью развития мобильных умений самоорганизации, так и с возможностью создания в учебном процессе условий развития у студентов умений презентовать и отстаивать свой смысл изучаемых знаний и утверждать свою позицию по отношению к профессиональной деятельности. На основе таких ориентиров преподаватели выдвигали свою оригинальную идею о том, как предлагаемая технология может обеспечить условия взаимодействия студентов с изучаемым содержанием и методами преподавателя на основе собственной ментальности и специфики мыслительных и эмоциональных ресурсов. В такой работе преподаватели показывали свои способности объективно представлять конечные результаты своей технологии с позиций развития у студентов мобильных умений самоорганизации как «способности оперативно менять имеющиеся или искать новые способы разрешения возникающих проблем» [1, с.51].

На основе такой методологии преподаватели проектировали структурные и содержательные процедуры самих технологий с указанием возможностей каждой процедуры на стимулирование и поддержку рефлексивных мыслей и оперативных действий студентов. Реализация этих технологий проходила в условиях интерактивной образовательной среды, факторами создания и поддержки которой выступали рефлексия и самоорганизация преподавателей и студентов. Рассмотрение преподавателями рефлексии как первичной спонтанной мысленной реакции студентов на различным способом представленные знания позволяло стимулировать свободные мысли, идеи и размышления студентов над изучаемыми явлениями или знаниями о них. В синергетике такой процесс назван созданием хаоса в нелинейных неустойчивых системах.

Соответственно в нашем исследовании удалось использовать рефлексию как фактор, способствующий созданию неустойчивого состояния педагогического процесса. Неустойчивое состояние интерактивной среды требовало от студентов мобилизации своих интеллектуальных и волевых усилий в понимании изучаемых знаний и преодолению затруднений, возникающих в учебных заданиях. Таким образом, запускался механизм развития мобильных умений самоорганизации. Каждая из разработанных интерактивных технологий была ориентирована на развитие у студентов разных умений самоорганизации.

Так в знаниево-рефлективных технологиях преподаватели использовали разные способы представления и объяснения знаний для стимулирования рефлективных мнений студентов. Для этого использовали технологию проблемного изложения, демонстрации поисковых методов изучения и объяснения знаний, технологию «говорящее размышление» в лекционном курсе, где преподаватели могли отрабатывать и демонстрировать свои умения рефлексии и самоорганизации. На практических занятиях использовались задания на описание и оценку студентами своих рефлективных мнений по основным знаниям изучаемой темы, включая в них вариативные знания, противоречия, парадоксы, научные коллизии.

Информационно-знаниевые технологии помогают в развитии способностей студентов отличать информацию, рефлективные мнения и научное значение знаний и способов деятельности. В практике наблюдается низкая способность студентов в извлечении смысла знаний из информации, порой они отождествляют знания и информацию. В связи с этим использовали задания на продолжение недоконченных мыслей, замены вспомогательных знаний своими рефлективными мыслями при ответах, выделения основных знаний в разных источниках информации. Предложенные нами задания способствовали развитию у студентов способности объяснять своими рефлективными мыслями сущность основных научных знаний.

Технологии диалога рефлективных позиций часто проходили в форме группового эстафетного взаимодействия студентов на практических занятиях. При этом студенты сами формировали группы по близости рефлективных позиций в понимании представленных преподавателем проблем. Они заранее готовили свою общую позицию и аргументы к ее презентации и защите на занятии. Презентация, защита и сравнение

позиций разных групп позволяли достичь глубокого понимания сущности изучаемых знаний. Свободное выдвижение идей, их сравнение, обсуждение и создание общей смысловой позиции группы помогали студентам развивать свои мобильные умения самоорганизации в учебном познании.

В технологиях проектной рефлексии создавались условия реализации полного цикла превращения рефлективных мыслей и идей в реальный продукт деятельности. Здесь срабатывают одновременно синергетические проявления новых идей, нормативные алгоритмы мыслительных и практических технологий и полный цикл развития мобильных умений самоорганизации. Проекты студентов становились аналогами производственных процессов, а сами они проявляли свои качества конкурентоспособности.

Технологии презентации профессиональных умений проводились в форме имитационных деловых игр, олимпиад профессионального мастерства и конкурса «Лучший преподаватель университета». Так в технологии «Деловая игра как имитация рабочего дня компании» преподаватели создавали интерактивную учебную среду, в которой студенты имитировали свои способности выполнять профессиональные функции в разных ролях специалистов компании во взаимодействии. В ней рефлексия срабатывала на этапе понимания поставленных задач и оценке результатов. На этапе подбора средств, методов работы в качественном выполнении профессиональных функций проявлялись мобильные умения самоорганизации. Качество подготовки и реализации технологии в данном случае позволяло оценивать мастерство самоорганизации преподавателя.

В технологии «Деловая игра лабораторная ситуация» преподаватели организовали работу студентов так, что они в группах вели лабораторное исследование по выявлению специфических свойств изучаемых явлений разными методиками. Работа студентов по данной технологии становилась аналогией выполнения производственного задания в реальных условиях.

Результаты исследования. В мониторинге процесса развития умений рефлексии и самоорганизации студентов были проведены тестирование, анализ наблюдений и письменных заданий и проектов студентов и оценка независимых экспертов. Основными критериями развития умений самоорганизации и рефлексии в интерактивной среде были определены: стимулирование рефлексии разными способами

представления знаний и информации, демонстрация преподавателями своего мастерства рефлексии и самоорганизации, свободное высказывание студентами своих мыслей, идей и оценок, мобилизация студентами своих внутренних интеллектуальных и волевых

ресурсов в интерактивных диалогах, проявление студентами вариативных подходов к решению учебных проблем, открытость общения в интерактивной среде. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Динамика раскрытия потенциала рефлексии в развитии умений самоорганизации студентов

Критерии рефлексии и самоорганизации	Наблюдаемые изменения (240 чел.)					
	Начало		Конец		Качествен. изменения	
	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%
Открытость мыслей, отношений	76	31,7	185	77,1	109	45,4
Презентация своих мыслей	58	24,2	176	73,3	118	49,1
Умения отличать знания и информацию	114	47,5	184	76,7	70	29,2
Умения аргументировать знания	96	40,0	184	76,7	88	36,7
Вариативность способов действий	84	35,0	178	74,2	94	39,2
Имитация умений самоорганизации	112	46,7	196	81,7	84	35,0
Мобильность умений самоорганизации	96	40,0	186	77,5	90	37,5
Средние значения	91	37,9	184	76,5	93	38,6

Сравнительный анализ количественных показателей развития умений рефлексии и самоорганизации показывает, что, как и предполагалось, проявление и презентация свободных рефлексивных мыслей студентов в начале исследования находились на самом низком уровне 31,7% и 24,2% соответственно. За период исследования в условиях использования интерактивных образовательных технологий эти показатели в проявлениях студентов в учебном процессе возросли соответственно на 45,4% и 49,1%. Это можно объяснить тем, что были использованы адекватные технологии, в которых рефлексия была принята как стимул, движущую силу учебного познания студентов. Прямым следствием такого подхода можно считать новообразования в развитии умений самоорганизации в пределах 35,0% и 37,5%. Такие результаты являются основанием обобщенного вывода о том, что рефлексия должна быть неотъемлемым компонентом на всех этапах процесса обучения.

Параллельно с этим мы прослеживали и оценили динамику развития умений рефлексии и самоорганизации у преподавателей. Для этого использовали оценки экспертов на конкурсе «Лучший преподаватель университета». Так по оценкам экспертов представители нашей экспериментальной группы на конкурсе получили соответственно: по умениям демонстрировать свои рефлексивные мысли – 100баллов, умениям стимулирования и поддержки рефлексивных мыслей студентов – 90,96, умениям обобщения рефлексивных мыслей – 90,96 и умениям рефлексии самоорганизации студентов – 91, 76.

Так по оценкам экспертов проведенное исследование использования потенциала рефлексии в развитии умений самоорганизации студентов и преподавателей является инновационным и продуктивным проектом.

В результате проведенной работы в рамках исследования разработаны и реализованы в мастер-классах новые интерактивные технологии, каждая из которых обеспечена методическим сопровождением, в котором указаны актуальность, цель, новая идея, процедуры технологий и их возможности в развитии умений рефлексии и самоорганизации, а также методические рекомендации по их использованию [2]. Анализ мастер-классов, проведенных в период исследования, позволил провести их классификацию, в которой выделены следующие их типы: интерактивное занятие мастера в студенческой аудитории, образцовый имитационный мастер-класс с другими преподавателями, верификационный с демонстрацией фрагментов реального занятия со студентами, методологический со студентами и другими преподавателями с демонстрацией структуры технологии и презентацией новой технологии.

Более продуктивными в развитии умений рефлексии и самоорганизации преподавателей определены технологии «говорящее размышление», в которых продемонстрирован весь процесс подготовки материала лекции с поиском аргументов и способов их объяснения. Эффективными приемами развития у преподавателей умений рефлексии оказались поиск новой идеи и вариативной аргументации

технологии, разработка вариативных учебных заданий, создание ситуаций противоречия и альтернативного выбора, анализ позиций студентов в интерактивных диалогах.

Итоги развития умений рефлексии и самоорганизации преподавателей подводились в конкурсе «Лучший преподаватель», в котором основным заданием было проведение мастер-класса по одной из интерактивных технологий в студенческой группе. Участники экспертной группы не раз становились победителями международных и всероссийских конкурсов профессионального мастерства.

В мониторинге процесса развития умений рефлексии и самоорганизации студентов были проведены тестирование, анализ наблюдений и письменных заданий, проектов студентов и оценка независимых экспертов. В процессе исследования выявлены следующие новообразования в позициях и действиях студентов: открытость мыслей, отношений и оценок, решимость в презентации своих мнений, способность четко отличать информацию, рефлексивные мнения и сущность знаний, применение разных способов решения учебных проблем, способность имитировать умения рефлексии, самоорганизации в профессиональной деятельности. Работа в интерактивной образовательной среде способствовала значительному повышению интереса студентов к учебному предмету, открытости и свободному высказыванию своих рефлексивных мыслей, развитию умений сравнения своих мыслей с истинным значением изучаемых знаний, прослеживанию динамики развития своих умений рефлексии и самоорганизации.

В интерактивной образовательной среде наблюдаются стимулирование и поддержка преподавателями рефлексивных размышлений студентов над изучаемыми знаниями, они создают свой смысл знаний, при переходе к пониманию сущности изучаемых знаний студенты мобилизуют свои интеллектуальные и волевые усилия, в результате они проникают в глубину истинных знаний и осознают их значимость в своей профессиональной деятельности. Соответственно система развития мобильных умений самоорганизации на основе рефлексии в интерактивной образовательной среде приобретает признаки саморазвивающейся синергетической системы.

Заключение. В известных педагогических исследованиях и образовательной практике рефлексии рассматривают как анализ и оценку результатов учебного занятия при его завершении. В нашем исследовании рефлексия

рассмотрена как неотъемлемый компонент всех этапов учебного процесса. При этом рефлексия и самоорганизация в работе студента на разных этапах обучения выполняют разные функции:

- на этапе восприятия новой информации возникают спонтанные мысли, которые являются рефлексивными. Хотя мысли рефлексивны и могут быть хаотичны, студенты должны настраиваться на адекватные реакции и сосредотачивать внимание на них, что является самоорганизацией;

- на этапе презентации возникших рефлексивных мыслей студенту необходимо упорядочить их для удобства восприятия другими студентами, а такое упорядочивание уже относится к умениям самоорганизации;

- на этапе диалога и обсуждения разных мыслей о сущности изучаемых знаний в интерактивной образовательной среде происходит их сравнение, уточнение и обобщение. Возникающие при этом разные подходы выводят студентов на мобильные умения самоорганизации;

- традиционное понимание рефлексии как оценка результатов возникает только после всех этих процедур рефлексии в учебном процессе.

В процессе исследования авторами с привлечением преподавателей экспертной группы создан центр интерактивных образовательных технологий. В центре разработаны и размещены на сайте университета и в YouTube более 200 новых интерактивных технологий, организован постоянно действующий научно-методический семинар для преподавателей, проводится традиционный конкурс «Лучший преподаватель университета». Результаты исследования позволяют создать интерактивную образовательную среду университета.

Анализ результатов исследования позволяет выделить следующие продуктивные аспекты использования рефлексии в развитии профессиональной самоорганизации студентов:

- рефлексия должна быть составным компонентом каждого этапа учебного познания. Рефлексия при этом выступает как инструмент понимания знаний, затруднения приводят к мобилизации интеллектуальных и волевых усилий, а смысл, создаваемый студентами, становится результатом рефлексии и самоорганизации;

- рефлексия становится одним из действенных факторов создания интерактивной образовательной среды и выступает движущей силой процесса развития мобильных умений самоорганизации студентов;

– симулированию и поддержке рефлексивных мыслей и смысла студентов в учебном процессе способствуют условия интерактивной образовательной среды;

– интенсивность развития мобильных умений самоорганизации студентов зависит от степени взаимодействия интерактивности,

рефлексии и самоорганизации преподавателей и студентов в педагогическом процессе.

Обобщая результаты исследования, можно утверждать, что использование рефлексии в развитии мобильных умений студентов в интерактивной образовательной среде приводит процесс профессиональной подготовки студентов к саморазвитию.

Литература:

1. Ибрагимов Н.Г. Специфика развития мобильных умений самоорганизации студента в интерактивной образовательной среде / Н.Г. Ибрагимов // Международный научно-исследовательский журнал. - 2020. - № 6(96). - Ч. 3. - С. 50-56.

2. Интерактивные образовательные технологии в высшей школе: научно-методическое пособие; под ред. профессора А.Н. Нюдюрмагомедова. - Махачкала: Издательство ДГУ, 2013–2018.

3. Новиков А.И. Смысл: семь дихотомических признаков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://galactic.org.ua/Prostranstv/filosof-2.htm>

4. Нюдюрмагомедов А.Н., Исаев З. Смыслосоздающее образование. LAP LAMBERT Academic Publishing saarbrücken, Germany, 2012. – 173 с.

5. Нюдюрмагомедов А.Н. Технологии стимулирования и развития смыслосоздающего образования студентов / А.Н. Нюдюрмагомедов, М.А. Савзиханова, С.М. Хаджиев // Высшее образование сегодня. - 2018. - № 8. - С. 5–9.

6. Семенов И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности: учебное пособие / И.Н. Семенов. – М.: Московский психолого-

социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.

7. Стрекалова Н.С. Методологические аспекты самоорганизации [Электронный ресурс] / Н.С. Стрекалова. – Режим доступа: http://sbi.tsutmb.ru/nauka/konferencii/2016/plps_16/2/strekalova.pdf

8. Хакен Г. Общие принципы самоорганизации в природе и в обществе. Об истории синергетики / Г. Хакен, П. Плат, В. Эбелинг, Ю. Романовский. – М., Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2018. – 420 с.

9. Шадриков В.Д., Кузнецова М.Д. Динамика связей показателей интеллекта и рефлексии в процессе обучения / В.Д. Шадриков, М.Д. Кузнецова // Акмеология. - 2013. - № 1(45).

10. Что такое Рефлексия? Значение слова *refleksiya* [Электронный ресурс] / Философский словарь. – Режим доступа: <https://znachenieslova.ru/>

11. Юкарева Ю.В. Динамика становления профессиональной рефлексии студентов, обучающихся по специальности «психология» [Электронный ресурс] / Ю.В. Юкарева. – Режим доступа: <https://dogmon.org/dinamika-stanovleniya-professionalnoj-refleksii-studentov-obu.html>

References:

1. Ibragimov N.G. The specificity of the development of student's mobile skills on self-organization in an interactive educational environment / N.G. Ibragimov // International research journal - 2020. - № 6(96). - Part 3. - P. 50-56.

2. Interactive educational technologies in higher education: scientific and methodological manual; ed. Professor A.N. Nyudyurmagomedov. - Makhachkala: DSU Publishing House, 2013–2018.

3. Novikov A.I. Meaning: seven dichotomous features [Electronic resource]. - Access mode: <http://galactic.org.ua/Prostranstv/filosof-2.htm>

4. Nyudyurmagomedov AN, Isaev Z. Sense-creating education. LAP LAMBERT Academic Publishing saarbrücken, Germany, 2012. - 173 p.

5. Nyudyurmagomedov A.N. Technologies for stimulating and developing the meaning-creating education of students / A.N. Nyudyurmagomedov, M.A. Savzikhonova, S.M. Khadzhiev // Higher education today. - 2018. - № 8. - P. 5-9.

6. Semenov I.N. Trends in the psychology for the development the way of thinking, reflection and cognitive activity / I.N. Semenov. - M.: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house NPO "MODEK", 2000.

7. Strekalova N.S. Methodological aspects of self-organization [Electronic resource] / N.S. Strekalova. - Access mode: http://sbi.tsutmb.ru/nauka/konferencii/2016/plps_16/2/strekalova.pdf

8. Haken G. General principles of self-organization according to their nature and in the society. About the history of synergetics / G. Haken, P. Plath, V. Ebeling, Y. Romanovsky. - M., Izhevsk: Institute of Computer Research, 2018. - 420 p.

9. Shadrikov V.D., Kuznetsova M.D. Dynamics of interconnections between indicators of intelligence and reflection in the learning process / V.D. Shadrikov, M.D. Kuznetsova // Acmeology. - 2013. - № 1 (45).

10. What is Reflection? The meaning of the word "reflection" [Electronic resource] / Philosophical dictionary. - Access mode: <https://znachenieslova.ru/>

11. Yukareva Yu.V. The dynamics of the formation of professional reflection at students studying at the "psychology" specialty [Electronic resource] / Yu.V. Yukareva. - Access mode: <https://dogmon.org/dinamika-stanovleniya-professionalnoj-refleksii-studentov-obu.html>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Нюдюрмагомедов Абдулахад Нюдюрмагомедович (г. Махачкала, Россия), доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры Общей и социальной педагогики Дагестанского государственного университета.

Абдурагимова Лейла Абдулахадовна (г. Махачкала, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры Гуманитарных и социально-экономических дисциплин Северокавказского филиала Правовой академии Минюста РФ.

Ибрагимов Нурбаганд Гаджиевич (г. Махачкала, Россия), старший преподаватель кафедры Физического воспитания Дагестанского государственного университета.

УДК 378.183

Студенческое самоуправление как условие формирования личностных и профессиональных качеств обучающихся педагогического вуза

Student self-government as a condition for the formation of personal and professional qualities of pedagogical university students

Богатикова А.Н., ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»,
anuta.bogatikova@yandex.ru

Крылова Ю.С., ФГБОУ ВО «Петрозаводская государственная консерватория имени А.К. Глазунова», crechet11@yandex.ru

Яковлева М.Ю., ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
mi.yakovleva@mpgu.su

Bogatikova A., Russian State University for the Humanities, anuta.bogatikova@yandex.ru

Krylova Y., Petrozavodsk State Glazunov Conservatoire, crechet11@yandex.ru

Yakovleva M., Moscow Pedagogical State University, mi.yakovleva@mpgu.su

DOI: 10.51379/KPJ.2020.85.11.015

Ключевые слова: студенческое самоуправление, профессиональное развитие, профессиональная подготовка, личностные и профессиональные качества педагога, субъектная позиция.

Keywords: student self-government, professional development, professional training, personal and professional qualities of a teacher, subjective position.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения значимости воспитательной работы в современном вузе и поиске эффективных форм деятельности, способствующих профессиональному становлению студентов – будущих педагогов. Цель исследования – выявить субъектную позицию студентов педагогического вуза о студенческом самоуправлении как условии формирования и развития их личностных и профессиональных качеств. Установлено, что участие в студенческом самоуправлении способствует формированию, совершенствованию и развитию личностных и профессиональных качеств обучающихся – будущих педагогов. Оценена степень включенности обучающихся педагогического вуза в студенческое самоуправление. Выявлены наиболее предпочтительные для студентов направленности мероприятий, организуемых студенческим советом. Определен пул значимых для студентов педагогического вуза личностных и профессиональных качеств, формируемых в процессе студенческого самоуправления и необходимых для их будущей профессиональной деятельности.

Abstract. The relevance of the study is due to the need to increase the importance of educational work in a modern university and the search for effective forms of activity that contribute to the students' professional development – future teachers. The purpose of the study is to reveal the internal position of students of a pedagogical university on student self-government as a condition for the formation and development of their personal and professional qualities. It has been established that participation in student self-government contributes to the formation, improvement and development of personal and professional qualities of the students – future teachers. The most preferable directions of activities organized by the student council for students were revealed. The degree of involvement of students of a pedagogical university in student self-government was assessed. The pool of personal and professional qualities that is significant for students of a pedagogical university, formed in the process of student self-government and necessary for their future professional activities, has been determined.

Введение. В условиях модернизации и системных изменений в образовании педагогу необходимо обладать определенным комплексным пулом профессиональных качеств,

приобретаемых преимущественно в процессе профессионального развития. Внедрение инновационных образовательных технологий, форм, средств и методов организации

образовательного процесса требует от педагогических работников повышения профессиональной компетентности, развития их личностных и профессиональных качеств.

Особо значимыми этапом профессионального становления будущего педагога является профессиональная подготовка, определяющая траекторию дальнейшего развития личности как специалиста. В период обучения в образовательной организации высшего образования происходит «осознанное стремление к самореализации, определяются основные направления жизненных позиций» [2].

Для успешного профессионального становления и развития личности требуется систематическое усовершенствование и расширение профессиональных компетенций [8].

Необходимые профессиональные компетенции, личностные и профессиональные качества студентов формируются, совершенствуются и развиваются в процессе профессиональной подготовки не только в учебной, но и во внеучебной деятельности. В связи с чем, важным становится создание благоприятных условий для их развития и самореализации, одним из которых является формирование воспитывающей среды – «среды созидательной деятельности, общения, разнообразных событий, возникающих в них отношений, демонстрации достижений» [1].

В.А. Ясвин рассматривает образовательную среду как территориально и событийно ограниченную совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития [12].

В.Е. Цибульникова подчеркивает, что образовательная среда выступает как «единый и неделимый фактор внутреннего и внешнего психосоциального и социокультурного развития личности» [7]. Образовательная и воспитывающая среды способны обладать признаками культуросообразности, аксиологичности, адаптивности, здоровьесозидания, рефлексивности, билингвальности, безопасности и др.

При этом В.В. Самородовой отмечается, что фактором формирования социально безопасной среды современного вуза выступает студенческое самоуправление [4].

Развитие студенческого самоуправления способствует формированию у обучающихся самостоятельности, лидерских качеств, социальной направленности и созидательной активности. Эти важные качества необходимы будущему педагогу в его дальнейшей профессиональной деятельности. Е.Н. Федорова и В.Е. Цибульникова подчеркивают, что

«Педагогическая деятельность является основополагающей характеристикой трудовой активности существования учителя в профессии... смылосозидательная направленность профессиональной деятельности является одним из ключевых компонентов педагогического труда, созидание становится смыслом образования человека» [10].

В связи с чем, важной и актуальной формой воспитательной работы в вузе является студенческое самоуправление, позволяющее будущим педагогам проявлять инициативу в организации и участии в различных видах деятельности духовно-нравственной, социальной, патриотической, физкультурно-спортивной и иной направленности.

Студенческое самоуправление как целенаправленная деятельность студентов предполагает их активное участие в принятии решений, связанных с жизнью вуза и отдельных его подразделений (институтов/факультетов, общежитий, студенческих объединений и др.), проявление инициативы обучающихся по организации их досуга и удовлетворению потребности в самореализации.

Студенческое самоуправление выступает и системообразующим элементом организационной культуры педагогического вуза, «ценности организационной культуры выступают в качестве магистрального мотиватора организационного поведения» [11]. Развитие студенческого самоуправления как ресурса формирования ценностных механизмов – одно из ключевых условий эффективности управления воспитательной работой в образовательной организации высшего образования.

Главными субъектами студенческого самоуправления являются студенты, личностно-профессиональное становление которых выстраивается как «процесс личностных, субъектных и деятельностных изменений» [3]. Следовательно, студенческое самоуправление должно строиться на основе их субъектной позиции, инициативы, интересов и созидательной активной деятельности, что способствует формированию социального здоровья обучающихся, ключевыми критериями сформированности которого выступают: социальная активность личности; успешная социализация, наличие общественно значимых смыслов и ценностей; социальная ответственность; социальная терпимость; устойчивый социальный иммунитет [9].

М.А. Цветкова отмечает, что студенческое самоуправление формирует и развивает «социально-значимые качества, такие как:

ответственность, мобильность, самоорганизованность, решительность, а также готовность к открытому диалогу и взаимодействию» [6].

В.Н. Стегний провел исследование по выявлению позиций студентов относительно студенческого самоуправления и установил, что, по мнению обучающихся, основными направлениями деятельности органов студенческого самоуправления в вузе является: проведение культурно-массовых и спортивных мероприятий, обеспечение студентов информацией по различным вопросам жизнедеятельности вуза и его структурных подразделений; социальная защита и помощь студентам; оказание юридических консультаций; организация научно-исследовательской работы со студентами; содействие в решении социально-бытовых вопросов; содействие в трудоустройстве выпускников. Согласно данным, представленным в исследовании, подавляющее большинство студентов (88%) считают главным направлением работы организацию и проведение культурно-массовых мероприятий. При этом они отмечают, что студенческое самоуправление им необходимо преимущественно для участия в мероприятиях, сплочения студенческого коллектива и получения навыков управленческой деятельности [5].

Таким образом, мы видим, что у обучающихся в процессе активной деятельности в процессе студенческого самоуправления формируются организаторские способности, умение работать в команде как универсальные компетенции, которые могут стать залогом успешной профессиональной деятельности.

Материалы и методы исследования. Исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». Выборку исследования составили 74 студента бакалавриата (1 – 4 курсы) очной формы обучения по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» в возрасте от 17 до 23 лет.

Цель исследования – выявить субъектную позицию студентов – будущих педагогов о

студенческом самоуправлении как условии формирования и развития их личностных и профессиональных качеств.

В рамках исследования мы поставили следующие задачи:

- оценить степень включенности обучающихся в студенческое самоуправление;
- выявить внутреннюю позицию студентов относительно их личностных и профессиональных качеств, формируемых в деятельности студенческого самоуправления;
- выявить наиболее предпочтительные для студентов направления мероприятий, организуемых студенческим советом;
- определить пул значимых для студентов педагогического вуза личностных и профессиональных качеств, формируемых в процессе студенческого самоуправления и необходимых для их будущей профессиональной деятельности.

Для определения отношения студентов педагогического вуза к студенческому самоуправлению мы разработали анкету, включающую вопросы о степени включенности студентов в студенческое самоуправление, направлениях воспитательной работы студенческого самоуправления, личностных и профессиональных качествах, формируемых в процессе участия в студенческом самоуправлении и необходимых для успешной реализации в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Для обработки данных, полученных в результате анкетирования, мы использовали контент-анализ и методы математической статистики.

Результаты исследования. В рамках исследования степени включенности студентов в студенческое самоуправление института/факультета, мы оценивали степень включенности в актив студенческого самоуправления (0–1 баллов), степень включенности в обсуждение вопросов, связанных с жизнью вуза (0–1 баллов), степень участия в мероприятиях, организованных студенческим самоуправлением (0–2 баллов). Ответы респондентов указаны в таблице 1.

Таблица 1. – Характеристика ответов респондентов на вопросы, касающиеся степени их включенности в студенческое самоуправление института/факультета

Вопросы	Ответы		
1. Состоите ли вы в активе студенческого совета института/факультета и его секторов?	Да	Нет	
	16,22%	83,78%	
2. Принимаете ли вы участие в обсуждении вопросов связанных с жизнью института/факультета, вносите ли предложения по улучшению?	Да	Нет	
	18,92%	81,08%	
3. Участвуете ли вы в мероприятиях, организованных студенческим советом института/факультета?	Да, часто	Да, редко	Нет
	14,86%	43,24%	
	58,11%		41,89%

Таким образом, в активе студенческого совета факультета состоит 16,22% студентов; принимает участие в обсуждении вопросов связанных с жизнью института/факультета лишь 18,92% студентов; в мероприятиях, организованных студенческим советом принимает участие более

половины опрошенных (58,11%), но при этом большая часть из них участвует редко (43,24%).

Определено мнение студентов о предпочтительных для них направленностях мероприятий, организованных студенческим советом, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Предпочтительные для студентов направленности мероприятий

Направленность мероприятия	Доля опрошенных
Творческая	85,14%
Просветительская	43,24%
Научная	27,03%
Физкультурно-спортивная	18,92%
Гражданско-патриотическая	12,16%
Волонтерская (добровольческая)	2,7%

На основе выделенных выше критериев и полученных данных мы оценили степень включенности студентов в студенческое самоуправление по 5-ти бальной шкале, где 0

баллов – это низкая степень включенности, 2 балла – средняя степень включенности, 4 балла – высокая степень включенности, см. таблицу 3.

Таблица 3. – Шкала степени включенности студентов в студенческое самоуправление

Степень включенности	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
	Низкая	Ниже среднего	Средняя	Выше среднего	Высокая
Количество студентов	29	28	6	4	7
Процент студентов	39,19%	37,84%	8,11%	5,41%	9,46%

В рамках решения второй исследовательской задачи студентам было предложено выделить 5 личностных и профессиональных качеств, которые формируются в активной деятельности в контексте студенческого самоуправления (рейтинг ответов представлен в таблице 4).

Студентам было предложено обозначить 5 личностных и профессиональных качеств, которые необходимы педагогу для реализации успешной профессиональной деятельности, см. таблицу 5.

Таблица 4. – Рейтинг личностных качеств, формируемых в системе студенческого самоуправления

Личностные и профессиональные качества	Доля опрошенных
Ответственность	62,16%
Креативность	54,05%
Коммуникабельность	45,95%
Активность	37,84%
Организованность	25,68%
Инициативность	20,27%
Оптимизм	18,92%
Дружелюбие	16,22%
Организаторские способности	14,86%
Целеустремленность	10,81%
Эмпатия	10,81%
Заинтересованность	8,11%
Умение работать в команде	8,11%

Таблица 5. – Рейтинг личностных качеств, которые необходим педагогу-психологу для реализации успешной профессиональной деятельности

Личностные и профессиональные качества	Доля опрошенных
Эмпатия	54,05%
Дружелюбие	39,19%
Коммуникабельность	35,14%
Ответственность	33,78%
Внимательность	27,03%
Компетентность	25,68%
Устойчивость (стрессоустойчивость, эмоциональная устойчивость)	25,68%
Желание помогать	22,97%
Такт	20,27%
Стремление к саморазвитию	16,22%
Любовь к детям/ людям	16,22%
Толерантность	14,86%
Честность	14,86%

Таким образом, выявлено, что наиболее предпочтительными направленностями мероприятий, организуемых студенческим советом, является творческая (85,14%) и просветительская (43,24%) направленность, которые способствуют творческой самореализации обучающихся, удовлетворяют их потребность в получении новых знаний. Установлено, что эмпатию, дружелюбие, коммуникабельность и ответственность студенты считают значимыми для их будущей профессиональной деятельности, а студенческое самоуправление способствует формированию, совершенствованию и развитию данных качеств. Оценена степень включенности обучающихся в студенческое самоуправление: большинство студентов (77,03%) показали низкую и ниже среднего степень включенности в студенческое самоуправление. Несмотря на это, большинство опрошенных (85,14%) осознают его особую роль различных видов деятельности в системе воспитательной работы вуза для их профессионального становления.

Заключение. Обобщение теоретических установок и диагностических материалов позволило выделить авторскую позицию –

активное созидательное участие обучающихся в студенческом самоуправлении способствует формированию, совершенствованию и развитию их личностных и профессиональных качеств обучающихся педагогического вуза, а студенческое самоуправление может выступать одним из условий профессионального развития будущих педагогов.

Мы исследовали различные субъектные позиции студентов педагогического вуза относительно роли студенческого самоуправления в формировании их личностных и профессиональных качеств и пришли к выводу, что данная форма организации студенческих видов деятельности – одна из важнейших составляющих воспитывающей среды образовательной организации высшего образования, позволяющая развиваться студентам в личностном и профессиональном плане.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в том, чтобы выявить взаимосвязь между степенью включенности студентов педагогического вуза в различные виды деятельности в системе воспитательной работы образовательной организации высшего образования и уровнем профессионального становления обучающихся.

Литература:

1. Богданова Р.У. Подготовка студентов-вожатых к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях / Р.У. Богданова // Вестник педагогических инноваций. - 2019. - № 1(53). - С. 52-58.
2. Лимонова О.О., Дрожжина Н.Б. Психологические детерминанты профессионально-личностного становления студентов вузов / О.О. Лимонова, Н.Б. Дрожжина // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 2(133). - С. 111-116.

3. Пешкова В.П. Социокультурная среда вуза как фактор личностно-профессионального становления специалиста / В.П. Пешкова // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 1(126). - С. 72-77.
4. Самородова В.В. Студенческое самоуправление как фактор формирования социально безопасной среды вуза / В.В. Самородова // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 6(137). - С. 43-48.

5. Стегний В.Н. Студенческое самоуправление глазами студентов / В.Н. Стегний // Власть. - 2016. - № 4. - С. 169-175.

6. Цветкова М.А. Студенческое самоуправление: функции и механизмы реализации в современных условиях (на примере координационного совета института педагогики и психологии костромского государственного университета) / М.А. Цветкова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 6(119). - С. 93-96.

7. Цибульникова В.Е. Здоровьеформирующая и здоровьесберегающая среда как компонент образовательной среды школы / В.Е. Цибульникова // Наука и школа. - 2018. - № 1. - С. 156-165.

8. Цибульникова В.Е. Общие основы менеджмента в образовании: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В.Е. Цибульникова. - Москва. - 2016. - 231 с.

9. Цибульникова В.Е. Социальное здоровье участников образовательного процесса школы и его критерии / В.Е. Цибульникова // Школа будущего. - 2015. - № 4. - С. 134-145.

10. Цибульникова В.Е., Федорова Е.Н. Смыслосозидательный континуум профессиональной деятельности учителя / В.Е. Цибульникова, Е.Н. Федорова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6-2(113). - С. 275-279.

11. Цибульникова В.Е. Ценностно-ориентированное управление педагогическим коллективом общеобразовательной организации / В.Е. Цибульникова // Бизнес. Образование. Право. - 2019. - № 2(47). - С. 429-434.

12. Ясвин В.А., Рыбинская С.Н. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология / В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская. - 2015. - № 4(34). - С. 8-26.

References:

1. Bogdanova R.U. Preparation of student -counselors for the creation of an educational environment in educational organizations / R.U. Bogdanova // Messenger of pedagogical innovations. - 2019. - № 1(53). - S. 52-58.

2. Limonova O.O., Drozhzhina N.B. Psychological determinants of professional and personal formation of university students / O.O. Limonova, N.B. Drozhzhina // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 2(133). - S. 111-116.

3. Peshkova V.P. Socio-cultural environment of the university as a factor of personal and professional development of a specialist / V.P. Peshkova // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 1(126). - S. 72-77.

4. Samorodova V.V. Student self-government as a factor in the formation of a socially-safe environment of a university / V.V. Samorodova // Kazan pedagogical journal. - 2019. - № 6(137). - S. 43-48.

5. Stegny V.N. Student self-government through the "eyes of students" / V.N. Stegny // Power. - 2016. - № 4. - S. 169-175.

6. Tsvetkova M.A. Student self-government: functions and mechanisms of implementation in modern conditions (on the example of the coordinating council of the Institute of Pedagogy and Psychology of Kostroma State University) / M.A. Tsvetkova // Kazan Pedagogical Journal. - 2016. - № 6(119). - S. 93-96.

7. Tsibulnikova V.E. Health-forming and health-preserving environment as a component of the educational environment of the school / V.E. Tsibulnikova // Science and school. - 2018. - № 1. - S. 156-165.

8. Tsibulnikova V.E. General foundations of management in education: a textbook for students of pedagogical universities / V.E. Tsibulnikova. - Moscow. - 2016. - 231 p.

9. Tsibulnikova V.E. Social health of participants in the educational process of the school and its criteria / V.E. Tsibulnikova // School of the Future. - 2015. - № 4. - S. 134-145.

10. Tsibulnikova V.E., Fedorova E.N. Sense-creating continuum of teacher's professional activity / V.E. Tsibulnikova, E.N. Fedorova // Kazan Pedagogical Journal. - 2015. - № 6-2(113). - S. 275-279.

11. Tsibulnikova V.E. Value-oriented management of the pedagogical staff of an educational organization / V.E. Tsibulnikova // Business. Education. Right. - 2019. - № 2(47). - S. 429-434.

12. Yasvin V.A., Rybinskaya S.N. Messenger of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology / V.A. Yasvin, S.N. Rybinskaya. - 2015. - № 4(34). - С.8-26.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Богатикова Анна Николаевна (г. Москва, Россия), аналитик Учебно-научного центра изучения этнополитических и этнокультурных процессов ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет».

Крылова Юлия Сергеевна (г. Петрозаводск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, начальник отдела среднего профессионального образования ФГБОУ ВО «Петрозаводская государственная консерватория имени А.К. Глазунова».

Яковлева Марина Юрьевна (г. Москва, Россия), старший преподаватель кафедры физического воспитания, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

УДК 378

Педагогические механизмы формирования компетенции социального взаимодействия у студентов управленческого вуза на занятиях по физической культуре

Pedagogical mechanisms for the formation of the competence of social interaction among students of a management institution during physical education classes

Болотников А.А., Университета Управления «ТИСБИ», г. Казань, tank.rt@mail.ru

Bolotnikov A., the University of Management "TISBI", Kazan, tank.rt@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.62.72.016

Ключевые слова: компетенция, социальное взаимодействие, физическая культура, студенты, преподаватель, вуз.

Keywords: competence, social interaction, physical education, student, teacher, university.

Аннотация. Описывается эмпирическое исследование педагогических механизмов формирования компетенции социального взаимодействия у студентов управленческого вуза на занятиях по физической культуре. Рассматриваются результаты изучения отношений «преподаватель-студент», была осуществлена оценка эффективности деятельности преподавателя физической культуры, а также произведено распределение студентов по уровню формирования компетенции социального взаимодействия. Выявлено наличие факторов у студентов, имеющих низкий и высокий уровень формирования компетенции социального взаимодействия в зависимости от пола и курса обучения. Представлены результаты диагностики межличностных отношений студентов управленческого вуза в зависимости от пола и теста-опросника социальной адаптивности в зависимости от курса (I – II).

Методы исследования. В исследовании применяются такие методы, как педагогическое наблюдение; анкетирование; психолого-педагогические методики: личностный опросник Р. Кеттелла, методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири), тест-опросник социальной адаптивности (А. Санникова, А. Кузнецова).

Результаты. В процессе проведения исследований было выявлено, что большинство студентов управленческого вуза рассматривают положительную роль преподавателя при формировании у них компетенции социального взаимодействия. Также исследованы студенты с высоким и низким уровнем формирования компетенции к социальному взаимодействию, что раскрывается через особенности адаптивности, межличностных отношений и свойств личности.

Заключение. На основании результатов проведенного эмпирического исследования возникает вопрос о повышении уровня формирования компетенции социального взаимодействия у студентов управленческого вуза, что является объектом изучения нашей дальнейшей работы.

Abstract. The article describes an empirical study of pedagogical mechanisms of formation of competence of social interaction among students of management University in the classroom for physical culture. The results of the study of inter-relations "teacher-student", an assessment of the effectiveness of the teacher of physical culture was carried out, as well as the distribution of students according to the level of formation of competence of social interaction. The presence of factors at students with low and high level of formation of competence of social interaction depending on gender and course of the study is revealed. The results of diagnostics of students' interpersonal relations at management University depending on sex and the test questionnaire of social adaptability depending on a course (I-II) are presented.

Research methods. In the article the following methods are used: pedagogical observation; questioning; psychological and pedagogical methods: personal questionnaire R. Cattell 16-PF, methods of diagnosing interpersonal relations (T. Liri), test questionnaire of social adaptability (A. Sannikova, A. Kuznetsova).

Results. In the process of conducting the research, it was revealed that the majority of students at a management university consider the positive role of a teacher in the formation of their competence of social interaction. The study of

students with high and low levels of competence formation for social interaction is also presented, which is revealed through the features of adaptability, interpersonal relations and personality traits.

Conclusion. On the basis of the results of the conducted empirical research, the question arises about increasing the level of formation of the competence of social interaction among students of a management university, which is the object of study of our further work.

Введение. В современных условиях социально-экономического развития России, в ситуации необходимости преодоления кризисных явлений в экономике, актуальным становится приведение профессиональной подготовки будущих выпускников управленческого вуза в соответствие с международными стандартами. Основной деятельностью современного выпускника управленческого вуза является умение общаться с подчиненными, партнерами и клиентами. От эффективности коммуникации, социального взаимодействия управленца, в конечном итоге, зависит продуктивность деятельности всей организации.

Большинством ученых признается значимость физической подготовки в становлении социально активной личности. Формирование и развитие физической культуры – общая цель физического воспитания. На сегодняшний день в условиях активного развития научно-технического прогресса, когда возрастает потребность в подготовке к деятельности, подразумевающей условия повышенных энергозатрат (физических, интеллектуальных, психических). Это отмечают многие ученые, такие как Виленский М.Я., Горшков А.Г. [3, с.54].

В психолого-педагогической литературе теория социального взаимодействия представлена в трудах Е.М. Батенко [1], Ю.Г. Волкова [2], В.И. Загвязинского [4], Н.М. Кодинцевой [5], Т.И. Пашуковой [6], О.П. Санниковой [7], О.А. Селивановой [8], О.Н. Родина [8], В.А. Ядова [9]. Особую значимость проблематика социального взаимодействия получает в контексте деятельности вуза, которая требует учета присущих ей закономерностей в процессе актуального осуществления интерактивных отношений в системе «преподаватель – студент», где на первый план выдвигается формирование системы ценностей будущего специалиста, в том числе и с точки зрения осуществления профессиональных функций дипломированных специалистов в будущем.

Вместе с тем, на данный момент отсутствует необходимое количество методических материалов для оптимизации педагогических механизмов формирования компетенции социального взаимодействия у студентов управленческого вуза на занятиях по физической культуре.

В связи с этим было проведено эмпирическое исследование, которое заключается в определении уровня формирования компетенции социального взаимодействия у студентов университета управления «ТИСБИ» на занятиях по физической культуре. Проверялось предположение о том, что на формирование компетенции социального взаимодействия студентов влияют отношения «преподаватель-студент». Также были исследованы студенты, которые отличаются между собой высоким и низким уровнями общего показателя формирования компетенции социального взаимодействия [2;9].

Материалы и методы. Выборку эмпирического исследования составили 1527 студентов I – II курсов пяти факультетов: экономического, управления, юридического, гуманитарного, информационных технологий. Участие данных студентов обосновано особенностями обучения в управленческом вузе в связи с повышенными требованиями к формированию компетенции социального взаимодействия, что позволило учитывать влияние особенностей образовательной среды конкретного вуза.

Для диагностики уровня формирования компетенции социального взаимодействия использовались: 1) педагогическое наблюдение, 2) анкетный опрос, 3) личностный опросник Р. Кеттелла 16-PF, 4) методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири), 5) тест-опросник социальной адаптивности (А. Санникова, А. Кузнецова).

Результаты и обсуждение. Эмпирическое исследование педагогических механизмов формирования компетенции социального взаимодействия у студентов управленческого вуза на занятиях по физической культуре проводилось в три этапа:

1. Проведение педагогического наблюдения формирования компетенции социального взаимодействия на основании отношений «преподаватель-студент» (проставление пометок в специально разработанных таблицах с перечнем вариантов действий испытуемых);

2. Диагностика формирования компетенции социального взаимодействия, которые были получены с помощью авторской анкеты «Диагностика уровня формирования компетенции социального взаимодействия».

3. Психолого-педагогический комплекс исследований: личностный опросник Р. Кеттелла 16-PF, методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири), тест-опросник социальной адаптивности (А. Санникова, А. Кузнецова).

I-й этап. Проведенные исследования подтвердили, что формирование компетенции социального взаимодействия студентов во многом зависит от отношений «преподаватель-студент». Исследование проводилось в университете управления «ТИСБИ». Выборку составили 1527 студентов пяти факультетов: экономического, управления, юридического, гуманитарного, информационных технологий. Изучение формирования компетенции социального взаимодействия студентов управленческого вуза на занятиях по физической культуре на основании отношений «преподаватель-студент» показало, что у студентов по отношению к преподавателю преобладают: уважение – 72,5%, довольно часто случаются панибратства – 13,6%, подавленности – 10,4%, прослежены случаи заигрывания (3,0%) и подхалимства (0,5%).

В процессе исследований выявлено, что 59,6% студентов предпочитают на занятиях по физической культуре общительные отношения с преподавателем, когда педагог находится в роли старшего; меньшинство студентов (30,9%) отмечает дружеские отношения, то есть «ровные отношения»; 7,5% предоставляют предпочтение официальным и 2,0% – строгим и недоступным отношениям.

Превалирующий способ общения преподавателя со студентами в учебно-воспитательном процессе является типом его управления. Каждый из типов характеризуется определенными чертами, сильными и слабыми сторонами управления, формирует психологическую атмосферу в группе студентов [1, с.118]. Наиболее существенно различаются преподаватели с авторитарным, демократическим и либеральным типами управления. Больше всего студентам нравится демократический тип управления, который является одной из эффективных и благоприятных условий для проведения занятий физическими упражнениями и спортом, на что указали 80,5% мужчин и 79,4% женщин. Для преподавателей либерального стиля управления присущ панибратский тип отношений со студентами в учебном процессе.

Итак, большинство студентов управленческого вуза (54,8%) отметили положительную роль преподавателя при формировании у них компетенции социального взаимодействия, в помощи в укреплении здоровья

(30,7%), в привитии любви к занятиям физической культурой и спортом (12,4%), в помощи повышения уровня физической подготовленности (2,1%) Таким образом, на основании педагогического наблюдения можно заключить, что формирование отношений и компетенций социального взаимодействия у студентов управленческого вуза на занятиях по физической культуре зависят от профессиональной подготовленности преподавателя, а именно:

1) наличие высокого уровня знаний, в которых отражаются педагогические стимулы, побуждающие студентов к активным занятиям физическими упражнениями и спортом, соблюдение здорового образа жизни, укрепления и сохранения здоровья и трудоспособности;

2) овладение системой профессионально-педагогических умений и навыков;

3) наличие направленной устойчивой и взаимосвязанной системы целей и оценок, побуждающих преподавателя к преодолению трудности в профессиональной деятельности и овладения в ней высоким педагогическим мастерством;

4) наличие общей одаренности, которая проявляется в педагогической деятельности, включая развивающую, проектную, организаторскую, познавательную, ценностно-ориентационную и коммуникативную функции. На основе всех функциональных компонентов и индивидуальных способностей у преподавателя физической культуры формируются соответствующие педагогические умения и навыки;

5) наличие умственных и речевых способностей;

6) наличие специальных спортивных, артистических и музыкальных способностей, которые составляют структуру деятельности преподавателя и являются основой для педагогического мастерства и творчества;

7) наличие необходимых свойств темперамента и личностных качеств: доброты, внимательности, профессионализма, толерантности, тактичности, уравновешенности, эмоциональной стабильности, справедливости [5, с.13].

II-й этап. Анализ психологических особенностей лиц, отличающихся между собой высоким и низким уровнем формирования компетенции социального взаимодействия, осуществлялся с помощью метода профилей [6, с.65]. За основу для отбора исследуемых учитывались результаты диагностики формирования компетенции социального

взаимодействия, которые были получены с помощью авторской анкеты «Диагностика уровня формирования компетенции социального взаимодействия».

По результатам анкетирования из основной выборки исследуемых (1527 студентов) было избрано 336 человек с максимальным уровнем формирования компетенции социального взаимодействия и 399 лица с минимальным выражением уровня формирования компетенции социального взаимодействия.

III-й этап. В психолого-педагогический комплекс исследования вошли: личностный опросник Р. Кеттелла 16-PF, методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири), тест-опросник социальной адаптивности (А. Санникова, А. Кузнецова).

Далее мы будем рассматривать усредненные профили свойств личности, которые имеют важное значение в процессе формирования компетенции социального взаимодействия, а именно: профили показателей межличностных отношений и свойств личности диагностированы с помощью факторного личностного опросника (Р. Кэттелл).

Обзор полученных профилей свидетельствует о наличии различий факторной структуры личности в группах с разным уровнем формирования компетенции социального взаимодействия, что подтверждается t-критерием Стьюдента.

Профиль свойств личности в группе студентов, имеющих высокий уровень формирования компетенции социального взаимодействия (45,7%), отличается эмоциональной стабильностью (QII-). Такие лица склонны к переживаниям положительного характера по отношению к себе и в сфере социального взаимодействия, у 34,8% студентов первого курса и 56,6% студентов второго курса присутствие этого вторичного фактора составляют такие характеристики, как: сила «Я», социальная смелость, доверчивость, спокойствие, самоуверенность, высокий самоконтроль, волевые качества, низкая эгонапряженность, нефрустрированность. Как правило, низкие показатели по фактору тревожности, свидетельствуют о психическом здоровье (при условии, если их значение является не очень низкими) [10, с.54].

Присутствие фактора доверчивости прослеживается у 47,6% студентов первого курса и у 43,8% – второго курса, что на 3,8% меньше. Невысокие значения фактора L – свидетельствуют о доверчивости этих лиц, о свойственной им внутренней расслабленности,

искренности, свободы от зависимости, легком отношении к трудностям, способности к пониманию, прощению, присущей им терпимости и доброжелательности по отношению к окружающим людям. Такие лица (45,7%) способны устанавливать гармоничные отношения с людьми и могут слаженно работать в коллективе.

Выраженность силы «Я» (С +) (35,6% – первый курс; 55,8% – второй курс) и смелости (Н +) (42,7% – первый курс; 48,7% – второй курс) позволяет характеризовать данных лиц как эмоционально устойчивых и социально активных. Они могут быть выдержанными, им присущ реалистичный взгляд на вещи, способность управлять ситуацией и справляться с трудностями (путем предотвращения или избегания). Социальная смелость выражается в общительности, активности, явном интересе к лицам противоположного пола. Они могут быть авантюристическими, склонными к рискованным поступкам и поведению. Следует также отметить, что одним из ярких проявлений социальной смелости является чуткость, добродушие, склонность к свободному самовыражению в поведении (45,7%). Появление этого признака в характеристике студентов с высоким уровнем социального взаимодействия, подтверждает их свойства чувствовать себя защищенными, неподверженностью обороняться от людей и групп [4, с.32]. Однако эти качества сочетаются с беззаботностью, с игнорированием опасности, что иногда может навредить личности (2,2%).

Еще одним свойством представителей данной группы (45,7%) является отсутствие склонности к чувству вины, что сочетается с такими качествами как покой, благодушие, веселье, жизнерадостность. 39,5% студентов первого курса и 51,9% – второго курса обладают таким качеством как уверенность в себе (или самоуверенность) (O-). 34,3% студентов первого курса чувствуют себя в безопасности (F+), но уже ко второму курсу количество студентов увеличивается и составляет 57,1%. Личности с такими качествами не подвержены фрустрации, что, с одной стороны, может сопровождаться такими негативными явлениями как низкая мотивация, лишняя удовлетворенность, с другой – спокойствие, расслабленность (Q4-) (54,2% – первый курс; 37,2% – второй курс), невозмутимость. Можно предположить, что такие лица будут менее подвержены стрессу, связанному с социальными контактами.

Среди первичных факторов в структуре личности с высоким уровнем социального взаимодействия выделяется А+ (афектотимия).

Основные характеристики этого фактора полностью соответствуют психологической сущности социального взаимодействия: сердечность, общительность, доброта, открытость, естественность, готовность к содружеству, внимательность по отношению к другим людям, способность к доверию, о которой уже говорилось, легкость в адаптивных действиях.

Анализ профиля студентов с низким уровнем социального взаимодействия (54,3%) свидетельствует о выраженности силы «Сверх – Я» (G+), что характеризует их как высоко нормативных, нравственных, уравновешенных, ответственных. У таких лиц (47,6% – первый курс; 61,0% – второй курс) сильный характер, они достойны доверия, имеют чувство долга, придерживаются стандартов и правил (особенно нравственной сферы жизни). К тому же им присущи настойчивость в достижении цели, точность, деловая направленность. Эти люди не могут отступать от правил и стандартов, даже когда это более целесообразно для них и окружающих.

Они часто заиклены на определенном порядке вещей. Приверженность к порядку сочетается с консерватизмом (Q1-). Наличие данного фактора прослеживается у 58,2% студентов первого курса и у 50,4% – второго курса. Как известно, фактор консерватизма в модели Р. Кеттелла содержит такие качества, как устойчивость взглядов, терпимость к традиционным трудностям, принятие только того, что прошло проверку временем, склонность к морализации. В составе этого фактора есть подозрительность по отношению к новым людям, новым идеям, что ярко дополняет портрет личности с низким уровнем социального взаимодействия. Положительный полюс вторичного фактора QIII+ (45,6% – первый курс; 63,0% – второй курс) характеризуется отчужденностью, обособленностью, низкой чувствительностью, возможно, жестокостью и суровостью (I-). Фактор твердость (I-) присутствует у 59,2% студентов второго курса, что на 9,8% больше чем у студентов первого курса (49,4%).

Из указанных первичных факторов наиболее выделяются низкая чувствительность и практичность (M-). Такие лица не склонны к сентиментальности, самоуверенные, ответственные, могут быть суровыми, циничными, черствыми в отношениях. Они более склонны к практическим действиям, логические, последовательные, постоянные. Их практичность связана с отсутствием веры иллюзиям, что, в

свою очередь, сочетается с ограниченностью воображения и фантазии, выражается в приземленности принципов и стремлений, жестком соблюдении общепринятых норм. Они способны быстро решать практические вопросы, надежные, честные, добросовестные, имеют прочный характер. Такие качества наблюдаются у 42,1% студентов первого курса, у студентов второго курса 66,5%.

Для представителей группы характерны склонность к доминированию, желание подчинять, но при этом проявляют неспособность быть действительно независимыми и самодостаточными. Доминантность (E+) проявляется у них как стремление к власти, приверженность авторитаризму в регулировании социальных отношений, неуступчивость, самоуверенность (O-), агрессивность, упрямство, своенравие, даже конфликтность. Конечно, это может демонстрироваться как независимость, но при этом не исключаются враждебность, бунтарство, несгибаемость, наличие потребности в захватывании других [10, с.67].

Итак, эмпирическое исследование факторной структуры личности у студентов с различным уровнем социального взаимодействия показало, что темпераментальные и характерологические черты представителей исследуемых групп имеют достаточно выраженную специфику. К тому же полученные психологические портреты согласуются с общими характеристиками социального взаимодействия студента.

Следующим шагом исследования было построение и интерпретация психологических профилей межличностных отношений лиц с разным уровнем формирования компетенции социального взаимодействия.

Лица с высоким уровнем социального взаимодействия (45,7%) отличаются своим поведением, в котором присутствуют следующие характеристики: уверенность в себе составляет у 23,7% студентов женского пола и у 22,0% – мужского, что меньше на 1,7%; корректность – у 29,7% студентов мужского пола и у 16,0% – женского, что на 13,7% меньше; умение с уважением относиться к окружающим диагностировано у 26,8% студентов женского пола и у 18,9% – мужского; смелость прослеживается у 25,3% студентов женского пола, что на 4,9% больше чем у студентов мужского пола (20,4%). Эти лица обладают склонностью к компромиссу (23,1% – студенты мужского пола, что на 0,5% больше чем у студентов женского пола (22,6%); сотрудничеством (20,8% – студенты мужского пола; 24,9% – женского пола); поддержкой других

в трудных ситуациях (16,3% и 29,4% соответственно). Большинство студентов мужского пола демонстрируют независимость от чужих мыслей (28,5%), умеют противостоять другой точке зрения (30,1%), пытаются объективно относиться к другим (27,6%). Студенты этой группы корректные, которые уважают интересы других, с уважением относятся к окружающим.

Представители с низким уровнем формирования компетенции социального взаимодействия (54,3%) могут быть охарактеризованы следующим образом: диктаторы, с деспотичным, сильным характером, которые являются лидерами во всех видах групповой деятельности (37,9% – студенты мужского пола и 16,4% – женского пола). При этом выделяется большее количество эмоционально сдержанных (36,8%), мягких (31,9%), доверчивых (38,7%), склонных к восхищению окружающими (35,5%) студентов женского пола. 29,3% студентов мужского пола вежливые, у них отсутствует своя точка зрения (28,5%).

Анализ профилей адаптивности лиц с разным уровнем формирования компетенции социального взаимодействия, позволил описать специфику проявления адаптивности представителей исследуемых групп, которая имеет ряд отличий, что подтверждено t-критерию Стьюдента (на $p < 0,01$ уровне).

Тенденция к низким значениям представителей группы с низким уровнем формирования компетенции социального взаимодействия характеризует их как лиц (54,3%), сосредоточенных на собственных переживаниях при возникновении любой проблемы, долго находясь в состоянии неопределенности, растерянности, не способные реально оценить ситуацию. Представители группы в определенной степени тяжело переживают любые жизненные изменения, но пытаются приспособиться к новым условиям существования, найти положительный смысл, имеют недостаточную способность самостоятельного принятия решения жизненных проблем, требующих поддержки других, однако не всегда находят ее через определенные трудности в общении.

Студентам группы с высоким уровнем формирования компетенции социального взаимодействия (45,7%) свойственны наблюдательность, информированность, умение замечать нюансы поведения других людей, способность эффективно общаться со многими людьми, способны видеть сущность событий, поступков других людей, умеющих находить решения в сложных ситуациях, правильно оценивают потребности и требования социальной

среды, изменения в поведении людей, выбирают собственную самостоятельную стратегию поведения [7, с.104; 9, с.184]. Представителям группы присуща склонность к высокой продуктивности деятельности, целесообразности поведения в напряженных адаптационных ситуациях.

Заключение. Таким образом, во-первых, нам удалось выявить положительное влияние отношений «преподаватель-студент» на формирование компетенции социального взаимодействия у студентов управленческого вуза на занятиях по физической культуре. Формирование отношений и компетенций социального взаимодействия у студентов также зависит от профессиональной подготовленности преподавателя, а именно: наличие высокого уровня знаний; овладение системы профессионально-педагогических умений и навыков; наличие направленной устойчивой и взаимосвязанной системы целей и оценок; наличие общей одаренности, которая проявляется в педагогической деятельности; наличие умственных и речевых способностей; наличие специальных спортивных, артистических и музыкальных способностей; наличие необходимых свойств темперамента и личностных качеств.

Во-вторых, на основании анкетирования были выявлены студенты с высоким и низким уровнем формирования компетенции к социальному взаимодействию.

В-третьих, выявлены, свойства личности в группе студентов, имеющих высокий уровень формирования компетенции социального взаимодействия и низкий уровень социального взаимодействия.

Новизна работы. Выявлен потенциал физической подготовки как педагогического фактора, направленного на формирование компетенции социального взаимодействия у студентов управленческого вуза, заключающегося в возможности развития способности самостоятельно решать проблемы социального взаимодействия в условиях активной совместной деятельности обучающихся, когда успех или неуспех одного из них отражается на результате всей группы.

Полученные результаты могут быть использованы в целях совершенствования профессионального образования управленцев к работе в динамично меняющемся социуме на основе оптимизации физической подготовки за счет разработки и использования активных методов обучения; определения уровней сформированности данного конструкта.

Литература:

1. Батенко Е.М. Взаимодействие преподавателя и студентов на занятиях физического воспитания / Е.М. Батенко // Омский научный вестник. – 2018. - С. 117-120.
2. Волков Ю.Г. Социология: учебное пособие для студентов вузов / Ю.Г. Волков; под ред. В.И. Добренкова. - Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 667 с.
3. Виленский М.Я., Горшков А.Г. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учебное пособие / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. - М.: Кнорус, 2015. - 240 с.
4. Загвязинский В.И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография / В.И. Загвязинский. - Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2011. - С. 176.
5. Козинцева Н.М. Взаимосвязь компетентности социального взаимодействия и психологических особенностей студентов вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Козинцева Наталья Михайловна. - Москва. – 2009. - 25 с.
6. Пашукова Т.И. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов: учеб. пособие / Т.И. Пашукова. - М.: Ин т практ. Психологии, 1996. – 127 с.
7. Санникова О.П. Адаптивность личности: монография / О.П. Санникова. - Одесса: Издатель Н.П. Черкасов, 2009. – 258 с.
8. Селиванова О.А., Родина О.Н. Формирование компетентности социального взаимодействия студентов технического вуза в учебной деятельности / О.А. Селиванова, О.Н. Родина // Вестник ТюмГУ. Гуманитарные исследования. – 2016. - С. 182-192.
9. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В.А. Ядов. - 3-е изд., испр. - Москва: Омега-Л, 2007. – 567 с.
10. Cattell R. The Scientific Analysis of Personality. London: Penguin Books, Limited. 1965: 225с.

References:

1. Batenko E.M. Interaction of teacher and students at physical education lessons / E.M. Batenko // Omsk Scientific Messenger. - 2018. - S. 117-120.
2. Volkov Yu. G. Sociology: a textbook for university students / Yu.G. Volkov; edited by V.I. Dobrenkov. - Rostov n / a: Phoenix, 2012. - 667 p.
3. Vilensky M.Ya., Gorshkov A.G. Physical culture and healthy lifestyle of a student: manual / M.Ya. Vilensky, A.G. Gorshkov. - M.: Knorus, 2015. - 240 p.
4. Zagvyazinsky V.I. Pedagogical innovation: problems of strategy and tactics: monograph / V.I. Zagvyazinsky. - Tyumen: TyumGu Publishing House, 2011. - P. 176.
5. Kodintseva N.M. The relationship between the competence of social interaction and the psychological characteristics of university students: dis. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.07 / Kodintseva Natalya Mikhaylovna. - Moscow. - 2009. - 25 p.
6. Pashukova T.I. Workshop on general psychology for students of pedagogical universities: manual/ T.I. Pashukov. - M.: Institute of practical Psychology, 1996. - 127 p.
7. Sannikova OP Personality adaptability: monograph / O.P. Sannikov. - Odessa: Publisher N.P. Cherkasov, 2009. - 258 p.
8. Selivanova O.A., Rodina O.N. Formation of the competence of students' social interaction at a technical university in educational activities / O.A. Selivanova, O.N. Motherland // Messenger of Tyumen State University. Humanities research. - 2016. - S. 182-192.
9. Yadov V.A. Sociological research strategy. Description, explanation, understanding of social reality / V.A. Yadov. - 3rd ed., Rev. - Moscow: Omega-L, 2007. - 567 p.
10. Cattell R. The Scientific Analysis of Personality. London: Penguin Books, Limited. 1965: 225s.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Болотников Анатолий Александрович (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания, Университет управления «ТИСБИ».

УДК 378

Самоактуализация будущих специалистов по физической культуре и спорту в процессе обучения в магистратуре

Self-actualization of future physical education and sports specialists during the process of studying on a master program

Колпакова А.Н., Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, a_n_kolpakova@mail.ru

Чистякова Е.Г., Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Elena.Chistyakova@novsu.ru

Kolpakova A., Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, a_n_kolpakova@mail.ru

Chistyakova E., Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Elena.Chistyakova@novsu.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.54.49.017

Ключевые слова: самоактуализация, физическая культура и спорт, магистратура, подготовка, специалист, развитие, компетенции.

Keywords: self-actualization, physical education and sports, master program, training, specialist, development, competence.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена серьезными изменениями не только в системе образования в стране, но и постоянно меняющимися требованиями общества к человеку в целом и специалисту, работающему в сфере физической культуры и спорта, тренеру, педагогу. Цель статьи заключается в изучении способности студентов, будущих специалистов по физической культуре и спорту к самоактуализации, способности к максимальной реализации своих возможностей и способностей, что, с точки зрения авторов, является основой эффективной профессиональной реализации. Авторами изучены структурные компоненты самоактуализации и представлены в динамике результаты исследования студентов-бакалавров и магистрантов. Предложено рассмотрение компетентностной модели выпускника с учетом структурных компонентов, формирующих самоактуализацию, как личностную составляющую. Статья предназначена для специалистов вузов и научного сообщества – разработчиков образовательных программ.

Abstract. The relevance of the article is due to serious changes not only in the education system of the country, but also to the constantly changing demands of society for a person in general and for a specialist working in the field of physical education and sports, a coach, a teacher. The purpose of the article is to study the ability of students, future specialists in physical education and sports to self-actualize, the ability to maximize their capabilities and abilities, which, from the point of view of the authors, is the basis for effective professional implementation. The authors have studied the structural components of self-actualization and presented in dynamics the results of the research of bachelor and master students. Consideration of the competence model of a graduate student is proposed, taking into account the structural components that form self-actualization, as a personal component. The article is intended for specialists from universities and the scientific community – developers of educational programs.

Введение. Вступление России в Европейское образовательное пространство обусловило поиск современных подходов к формированию профессиональных компетенций, отвечающих современным реалиям. Приступая к разработке программ и концепций обучения специалистов по физической культуре и спорту, как в рамках бакалавриата, так и магистратуры, необходимо учитывать, помимо многолетнего опыта

спортивной науки еще и требования времени в условиях которой реализоваться может только специалист, способный к максимальному проявлению своих способностей и возможностей.

«Важность рассматриваемой проблемы обусловлена и серьезными изменениями в системе образования России, где новая педагогика и новые подходы к обучению и воспитанию связаны с новыми требованиями

федерального стандарта к личности самого учителя. В отличие от стандартов прежних лет стандарты нового поколения вносят существенные изменения в цели, содержание и организацию учебно-воспитательного процесса, которые влекут за собой необходимость перестройки всей образовательной деятельности» [10, с. 557].

При подготовке специалистов в области физкультурно-спортивной деятельности и спорта так же необходимо учитывать, что процесс формирования глобального рынка в данной сфере является объективно-неизбежным. Однако подготовка отечественных кадров в этом направлении, имеющая глубокие традиции, не обеспечивает их высокой конкурентоспособности. Таким образом, необходимо вести постоянную корректировку процесса подготовки кадров, в том числе в рамках компетентностного подхода, в соответствии с изменениями, происходящими в современном мире, опираясь на уже используемые ФГОС ВО и профессиональные стандарты [1].

Вопросы изучения структуры и содержания профессиональной готовности к определенным видам деятельности являются актуальными уже продолжительное время. Однако сейчас они получили новый виток развития в связи с активным образованием новых видов профессиональной деятельности или новых направлений уже существующих специальностей. Множество отечественных ученых занимаются разработкой подходов к определению структуры профессиональной деятельности (А.Г. Асмолов, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Чернышова и др. [6] Вопрос активности и самоактуализации субъекта деятельности в процессе обучения и формирования личности проходит основным лейтмотивом практически у всех исследователей, занимающихся рассмотрением данной проблемы. Анализ литературы позволил выявить, что одной из основных задач воспитания в высшей школе была и остается помощь студенту в самовоспитании и самоактуализации [2], особенно «если рассматривать студенчество как благоприятный период формирования профессионально-личностных ценностей, ярко выраженной потребности в созидательно-творческой деятельности в рамках общественных отношений» [7, с.465].

Компетентностная модель современного специалиста по физической культуре и спорту включает в себя: владение инновационными подходами и технологиями в области физической

культуры и спорта при организации обучения и воспитания; способность к планированию, организации и проведению занятий по физической культуре и спорту, в том числе, с применением инновационных технологий; оценка, анализ и корректировка используемых технологий и своей профессиональной деятельности; организация и проведение научных исследований в сфере профессиональной деятельности [4]. Таким образом, можно выделить в структуре готовности – мотивы, основанные на личностной заинтересованности к деятельности, знания, как базовый (методический) компонент деятельности и, собственно – деятельностный, предполагающий владение операциональной системой выполнения основных профессиональных функций. Мотивы личности, связанные с основными ценностями, определяют направленность его поступков, позволяют брать на себя ответственность и являются основой гражданской позиции современного молодого человека [9].

Требования к выполнению основных образовательных функций специалиста по физической культуре и спорту, претерпевают изменения как во внутреннем плане, так и во внешнем. Изменения в психологической структуре личности современного ребенка (тревога, гиперактивность, агрессивность, замкнутость) и введение в образовательные учреждения системы включенного (инклюзивного) образования, а также гиперопека неработающих родителей (матерей) обуславливают необходимость формирования дополнительных компетенций у специалиста по физической культуре и спорту в современных реалиях. Внешние условия, диктуемые обстановкой в мире (социально-экономические) – войны, безработица, и пр., усиливаемые эпидемиями, негативно сказываются на каждом индивидууме в социуме. В таких условиях быть эффективным и эмоционально и психологически сохранным может только специалист, компетентностная модель которого сформирована на основе ценностей самоактуализирующейся личности.

Методология исследования.

Самоактуализация, как рассматривал ее Абрахам Гарольд Маслоу, представитель гуманистического направления в психологии, – это полная реализация потенциала человека, его возможностей и способностей. Свобода стать тем, кем он должен стать, основываясь на базовом понятии – человечности. Это способность к внутренней гармонии. Эта модель представляет собой единство психологического, философского

и образовательного познания. Процесс самоактуализации продолжается всю жизнь [5]. Вместе с тем, самоактуализация – это индивидуальный процесс и протекает он, как правило, во всех сферах деятельности человека, однако именно учебная деятельность служит важной сферой самовыражения студента [3]. В настоящее время скорость жизни и переработки информации огромна, как и ее объем. И если целью является профессиональная эффективность, психологическая устойчивость к стрессам и способность использовать кризисы как точку роста, то чем раньше мы начнем отслеживать процессы самоактуализации и развивать их, тем больше вероятность ее достичь.

Проведенные исследования показывают, что тенденция к развитию структурных компонентов самоактуализации, таких как: принятие, спонтанность, автономность, креативность, ценности, ориентация во времени, взгляд на

природу человека, потребность в познании, контактность и пр. у студентов – будущих специалистов по физической культуре и спорту формируются неравномерно в процессе обучения. Зависит это от множества факторов, но в большей степени от самой личности, ее мотивированности к росту и развитию. С помощью самоактуализационного теста САМОАЛ (Э. Шостром, адаптация вопросника РОІ Н.Ф. Калина, А.В. Лазуркина). Мы рассмотрели уровень сформированности структурных компонентов самоактуализации у студентов – бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» профиль «Физическая культура» (3 – 4 курс) и магистрантов профиля «Образование в области физической культуры и спорта» (2 год обучения). Данные по результатам теста магистрантов представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты теста САМОАЛ у магистрантов 2 курса (в %)

№ Шкалы\ № респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	60	73	46	60	73	46	46	50	46	50	50	54
2	40	53	20	50	60	70	30	30	33	50	30	50
3	60	60	50	60	67	67	46,6	60	87	90	60	56
4	50	46,6	30	50	33,3	40	53,3	50	53	40	30	50
5	70	46,6	40	40	40	53	40	60	73	50	60	70
6	60	53	40	40	60	73	53	50	53	40	60	57
7	20	53,3	40	60	53,3	46,6	46,6	40	40	40	40	43
8	50	46	30	50	53	40	46	50	60	60	40	40
9	40	53	30	50	53	67	46	40	53	50	60	54
<i>Среднее по группе</i>	<i>51</i>	<i>54</i>	<i>38</i>	<i>51,4</i>	<i>55</i>	<i>56,4</i>	<i>44,8</i>	<i>48,5</i>	<i>55</i>	<i>51</i>	<i>47</i>	<i>54</i>

Результаты исследования. Как видно из таблицы, самыми высокими показателями у магистрантов диагностируется автономность (шкала номер 6) – (56,4%), являющаяся главным показателем психического здоровья личности. Высокие показатели по данной шкале свидетельствуют о наличии внутренних опор и зрелости. Относительно высокий показатель относится к креативности (шкала номер 5) и к аутосимпатии (шкала номер 9) – (55%), что говорит о творческом отношении к жизни, стремлении к неформальному выполнению поставленных задач и принятии (понимании) себя и своих мотивов. А самые низкие показатели в группе магистрантов у шкал: «Взгляд на природу человека» (шкала номер 3) и «Спонтанность» (шкала номер 7) – 38% и 47% соответственно. Сочетание этих компонентов не является неожиданным. Оба они указывают на отсутствие уверенности в себе и своих силах и человеческих возможностей вообще на фоне завышенного

стремления к достижениям и отсутствия легкости и естественности.

Сопоставив полученные результаты, см. таблицу 2, мы обнаружили, что статистически значимой разницы в средних показателях между магистрантами и бакалаврами старших курсов по самоактуализации не зафиксировано, однако, тенденция к росту отчетливо прослеживается (54% и 47% соответственно). А вот лучше всего сформированными у бакалавров определяются такие показатели как ориентация во времени (55%) и контактность (52%). Что указывает на способность жить настоящим, не откладывая жизнь на потом и не пытаясь найти убежище в прошлом, выстраивая прочные и доброжелательные отношения с окружающими. Самым низким является показатель спонтанности (36%) – характеризующийся недоверием к миру, неуверенностью в себе и своих силах, отсутствие естественности и легкости. Социальные нормы играют важную роль в формировании поведения.

Это отчетливо сказывается на поведении, которое у многих не отличается простотой и естественностью, а часто характеризуется наигранностью и желанием произвести должный эффект.

Как видно из таблицы 2 наибольшие изменения в формировании самоактуализационных компонентов у магистрантов произошли в развитии креативности (+10%) и автономности (+9,4%). В качестве предварительных выводов можно предположить, что учащиеся, продолжающие обучение в магистратуре, формируют, в процессе написания магистерской работы «свежесть

взгляда, эффективность восприятия и глубину проникновения в суть вещей» [5, с.234]. Вместе с этим они становятся более спонтанны, естественны и менее скованны, как в проявлении своей человечности, так и в отношении принятия решений профессиональной направленности. Все это требования настоящего времени, без которых трудно ощущать собственную целостность и относительную независимость от физического и социального окружения. Рост такой личности зависит от собственного потенциала и скрытых ресурсов без необходимости во внешнем окружении (других людях, предметах культуры и пр.).

Таблица 2. – Сопоставление результатов по тесту САМОАЛ у бакалавров и магистрантов

№	Наименование шкалы\уровень обучения	Магистранты	Бакалавры	Изменения
1	Ориентация во времени	51%	55%	- 4%
2	Ценности	54%	45,7%	+ 8,3%
3	Взгляд на природу человека	38%	43%	- 5%
4	Потребность в познании	51,4%	43%	+ 8,4%
5	Креативность	55%	44,8%	+10,2%
6	Автономность	56,4%	47%	+ 9,4%
7	Спонтанность	44,8%	36%	+ 8,8%
8	Самопонимание	48,5%	47%	+ 1,5%
9	Аугосимпатия	55%	41,6%	+ 13,4%
10	Контактность	51%	52%	- 1%
11	Гибкость в общении	47%	40%	+ 7%
12	Самоактуализация	54%	47%	+ 7%

Показатели «Ориентация во времени» и «Взгляд на природу человека» претерпели изменения и регенерировали (-4% и -5% соответственно). Можно предположить, что некоторое «человеческое родство», свойственное детям и подросткам, чувство причастности и симпатии к человечеству в целом с течением времени и обстоятельств начинает претерпевать изменения и разрушается. Личность перестает быть снисходительной к слабостям и ошибкам других людей, обостряется чувство одиночества и ненужности. Формируется некоторое нарушение восприятия реальности, времени, окружения. Сложно, имея подобный набор характеристик, выстраивать парадигму развития ребенка (или взрослого) в физкультурно-спортивной деятельности в школе или спортклубе.

Заключение. Эффективность педагогической и тренерской деятельности напрямую связано с возможностью человека логически и разумно рассуждать, делать верные выводы и в целом – с процессом познания. Эти компетенции заложены в образовательных программах бакалавриата и

магистратуры направления «Педагогическое образование» профиль «Физическая культура». Однако путь, приводящий к развитию этих и других общих и профессиональных компетенций оказывается затруднен снижением или отсутствием развития структурных компонентов понятия самоактуализация.

Педагогические профессии с течением времени претерпевают изменения. Меняются характеристики, требования, уровни владения техническими средствами, способы сохранения и переработки огромного информационного поля. Требования повышаются со стороны управления, министерства, родителей, учащихся. Опрос студентов (52 человека) Старорусского политехнического колледжа (филиала) Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого показал, что те характеристики, которые студенты указывают при описании современного педагога-профессионала во многом совпадают с характеристиками самоактуализирующейся личности. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Сопоставление характеристик самоактуализирующейся личности и педагога-профессионала с точки зрения студентов

Характеристики самоактуализирующейся личности (по А. Маслоу) [5]	Характеристики педагога-профессионала с точки зрения учащихся (по результатам опроса)
Более эффективное восприятие реальности	Гибкий, идущий в ногу со временем специалист; компетентный
Принятие себя, других и природы	Выносливый оптимист; самоуверенный
Непосредственность, простота и естественность	Готовый идти на контакт; энергичный; умный
Центрированность на проблеме	Профессионал, мастерство которого постоянно развивается Человек, не только знающий и понимающий материал, но и умеющий донести его до учеников
Независимость, потребность в уединении	
Автономия: независимость от культуры и окружения	Умеющий удивлять своих учеников
Свежесть восприятия	Всесторонне развитый
Вершинные или мистические переживания	
Общественный интерес	Готовый к инновациям
Глубокие межличностные отношения	Понимающий
Демократичный характер	Друг и наставник; тактичный, видящий в каждом ребенке личность
Разграничение средств и целей	
Философское чувство юмора	Разносторонне образованный, веселый
Креативность	Творческий
Спротивление окультуриванию	Всегда находящийся в творческом поиске

Таким образом, полученные предварительные данные свидетельствуют о необходимости внесения в компетентностную модель современного педагога – специалиста по физической культуре и спорту тех знаний, умений и навыков, которые будут способствовать его непрерывному росту и развитию на фоне тех базовых ценностей, которые формируются в процессе профессиональной подготовки: истина, добро, красота, целостность, жизненность, уникальность, свершения, справедливость, порядок, простота, игра, самодостаточность и пр.

Профессиональное образование в области физической культуры и спорта является самостоятельным сегментом национальной

образовательной системы, поскольку имеет свои специфические особенности и характеризуется определенными чертами [8]. Современная ситуация подготовки специалистов требует существенного пересмотра. В этой связи необходимо уделять внимание инновационным методам и прогрессивным образовательным технологиям, с учетом требований времени использовать новые подходы и формы образования. Большое значение имеет постановка новых целей и задач с учетом необходимости формирования компетентностной модели магистранта, эффективного в своей дальнейшей профессиональной образовательной деятельности.

Литература:

1. Блеер А.Н., Скотникова А.В. Конкурентоспособность спортивных специалистов в условиях глобализации: курс на прогностическое образование / А.Н. Блеер, А.В. Скотникова // Вестник спортивной науки. - 2016. - № 2. - С. 3-10
2. Колпакова А.Н., Иванько Т.А. Педагогическое мастерство и имидж современного учителя: монография / А.Н. Колпакова, Т.А. Иванько. - Великий Новгород: Новгу им. Ярослава Мудрого, 2019. – 115 с.
3. Колпакова Анна. Креативность и самоактуализация. Пути формирования в контексте личностного развития. LAMBERT Academic Publishing. 2011. – 208 с.
4. Магин В.А. Компетентностная модель специалиста по физической культуре и спорту / В.А.

- Магин // Вестник спортивной науки. – 2006. - № 1. - С. 43-47.
5. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. - 3-е изд. – СПб.: Питер, 2016. – 400 с.
6. Садовой В.П. Сущность и структура готовности к организации массового студенческого спорта у будущих магистров сферы физической культуры и спорта / В.П. Садовой // Мир науки, культуры, образования. – 2018. - № 45(72). - С. 196-199.
7. Федотова Г.А., Чистякова Е.Г. Социально-педагогическое проектирование как фактор формирования универсальных компетенций будущих специалистов по физической культуре / Г.А. Федотова, Е.Г. Чистякова // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 12-2. – С. 465-469.

8. Юньков А.Ю. Подготовка кадров для отрасли физической культуры и спорта в условиях реформирования образовательной системы / А.Ю. Юньков // Вестник ПАГС. – 2011. - № 2(27). - С. 168-172.
9. Kolpakova A.N. (2019) Self-Actualization And Formation Of The Civic Position Of Students Of Pedagogical Specialties. // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS / Published by the

Future Academy. Pages: 908-915 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.98>

10. Fedotova G.A., Kolpakova A.N., Pakhomov A.G. The Personality Structure Of Future Teachers In Physical Education // European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS – Volume 87 - PENPP 2019. Pages: 556 – 561 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.08.02.73>

References:

1. Bleyer A.N., Skotnikova A.V. Competitiveness of sports specialists in conditions of globalization: heading predictive education / A.N. Bleyer, A.V. Skotnikova // Messenger of Sports Science (Vestnik Sportivnoy Nauki). - 2016. - № 2. - pp. 3-10.
2. Kolpakova A.N. Ivanko T.A. Pedagogical skills and a modern teacher image: monograph. Velikiy Novgorod: NovSU of Yaroslav-the-Wise, 2019. – 115 p.
3. Kolpakova Anna. Creativity and self-actualization. Ways to form in conditions of a personal development. LAMBERT Academic Publishing. - 2011. – 208 p.
4. Magin V.A. Competence model of a specialist of physical education and sports. Messenger of Sports science (Vestnik Sportivnoy Nauki). – 2006. - № 1. - pp. 43-47.
5. Maslow A.G. Motivation and personality. 3d edition // Russ. Ed. T. Gutman, N. Mukhina. – S.-Petersburg: Piter, 2016. – 400 p.
6. Sadovoi V.P. Essence and structure of readiness to organize a mass student sport of future masters in sphere of physical education and sports // World of science, culture, education (Mir nauki, kultura, obrazovaniya). – 2018. - № 45(72). - pp. 196-199.

7. Fedotova A.G. Chistyakova E.G. Social and pedagogical design as a factor to form multipurpose competence of future masters of physical education // Modern science technologies (Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii). – 2018. – № 12-2. – pp. 465-469.

8. Un'kov A.U. Training human resources for the field of physical education and sports in conditions of educational system reforming. // PASS Bulletin (Vestnik PAGS). – 2011. - №2. - (27). - pp. 168-172.

9. Kolpakova A.N. (2019) Self-Actualization And Formation Of The Civic Position Of Students Of Pedagogical Specialties. // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS / Published by the Future Academy. Pages: 908-915 Available at: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.98>

10. Fedotova G.A., Kolpakova A.N., Pakhomov A.G. The Personality Structure Of Future Teachers In Physical Education. // European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS – Volume 87. - PENPP 2019. Pages: 556 – 561. Available at: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.08.02.73>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Колпакова Анна Николаевна (г. Великий Новгород, Россия), кандидат психологических наук, доцент, начальник отдела обеспечения деятельности Института непрерывного педагогического образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Чистякова Елена Геннадьевна (г. Великий Новгород, Россия), кандидат педагогических наук, и.о. заведующего кафедрой физической культуры Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.



Среднее профессиональное образование

УДК 378

Формирование инновационных компетенций обучающихся и педагогов в конкурсном движении WorldSkills

Formation of innovative students' and teachers' competencies in the WorldSkills competition

Гайнеев Э.Р., ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет» им. И.Н. Ульянова», gajneev.eduard@yandex.ru

Gajneev E., FSBEI "Ulyanovsk state pedagogical University" to them. I.N. Ulyanov", gajneev.eduard@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.35.76.018

Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование в контексте будущих промышленных революций – Синергия-2020».

Ключевые слова: инновационные компетенции, конкурсное движение WorldSkills, обучающийся, педагог, проектно-творческая деятельность, мотивация саморазвития.

Keywords: innovative competencies, WorldSkills competitive movement, student, teacher, project and creative activity, self-development motivation.

Аннотация. Статья посвящена формированию инновационных компетенций обучающихся и педагогов в условиях конкурсного движения WorldSkills как важнейшего фактора совершенствования системы подготовки рабочих кадров на основе использования интегрированного потенциала дуального обучения (ДО) и проектно-творческой деятельности (ПТД). Представлены модель, структура и содержание организации чемпионатов WorldSkills, в которых первым этапом становится занятие-конкурс (занятие-КПМ), применяемый как контрольно-проверочное занятие по завершении каждого профессионального модуля (ПМ) и курса обучения, что повышает объективность диагностики освоения компетенций. Данная методика способствует более эффективному взаимодействию образовательной организации предприятия, что способствует активизации учебно-познавательной и творческой деятельности обучающихся, педагогов и наставников и стимулированию мотивации саморазвития личности. Предлагаемая методика, в отличие от традиционного подхода, создает более благоприятные условия для обмена опытом, повышения квалификации, интеграции инновационных компетенций. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью формирования готовности и способности выпускника к деятельности в условиях современного инновационно развивающегося производства. В результате применения данной методики повысилось качество обучения, что проявилось в итоговой государственной аттестации, когда до 15 – 20% выпускников аттестовывались на пятый квалификационный разряд.

Исследование проводилось на базе Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова (ФГБОУ ВО «Ул.ГПУ им. И.Н. Ульянова»).

Abstract. The article is devoted to the formation of innovative competencies of students and teachers in the competitive WorldSkills movement as the most important factor in improving the system of training workers based on the use of the integrated potential of dual training (DO) and design and creative activities (PTD). The model, structure and content organization of WorldSkills competitions, in which the first step is class competition (class-PCF) used as a verification activity at the end of each professional module (PM) and of course, what increases the objectivity of the diagnosis of the development of competencies. This technique promotes more efficient interaction of the educational organization of the enterprise, thereby enhancing the educational and creative activities of students, teachers and mentors and the stimulation of motivation of self-development. The proposed methodology, in contrast to the traditional approach, creates more favorable conditions for the exchange of experience, professional development, and integration of innovative competencies. The relevance of the problem under examination is due to the need to form the readiness and ability of graduates to work in the conditions of modern innovative production. As a result of implementing this

method, the quality of training has improved, which was manifested in the final state certification, when up to 15 – 20% of graduates were certified for the fifth qualification category.

The study was conducted at the Ulyanovsk state pedagogical University named after I.N. Ulyanov (Fgbou VO "Ul.GPU named after I.N. Ulyanov).

Введение. В условиях международной интеграции в промышленность России внедряются зарубежные инновационные технологии и оборудования, но их, зачастую, просто некому обслуживать, поскольку наблюдается дефицит рабочих кадров с готовностью и способностью к трудовой деятельности в условиях инновационного развития производства. В целях решения данной проблемы было проведено исследование по проектированию, практической апробации и внедрению модели формирования инновационных компетенций в системе среднего профессионального образования (СПО) при подготовке рабочих электротехнического профиля. Мы исходили из того, что формирование инновационных компетенций возможно с использованием интегративного потенциала дуального обучения (ДО), проектно-творческой деятельности (ПТД) с ориентацией на международные стандарты WorldSkills.

Значительным событием в сфере профессионального образования стало вступление России в международную организацию WorldSkills International, что, как отмечает Г.В. Пичугина, способствует глубокой модернизации сферы образования и повышению качества подготовки выпускников [7, с.3]. Именно присоединение России к WorldSkills, как считает Н.М. Золотарева, способно придать новый импульс в развитии системы среднего профессионального образования и обеспечить качество подготовки рабочих кадров [3, с.19].

Основными целями WorldSkills являются повышение престижа человека труда и популяризация рабочих профессий, привлечение молодежи в производственные секторы экономики, совершенствование стандартов [9].

Конкурсы профессионального мастерства, чемпионаты профессий WorldSkills являются достаточно объективным средством мониторинга состояния дел в системе среднего профессионального образования (СПО).

В анализе итогов чемпионата Лейпциг-2013 лидер партии «Справедливая Россия» М.С. Миронов указал причины невысоких результатов нашей команды: ряд конкурсных заданий для наших конкурсантов был непривычен; инструменты наших участников уступали инструментам соперников. К тому же, конкурсанты из других стран, привозили с собой специально разработанные и изготовленные

авторские эксклюзивные инструменты и приспособления, позволяющие им выполнять работу значительно быстрее и качественнее [5].

Материалы и методы. Профессиональные конкурсы давно приобрели популярность и проводятся регулярно, однако одним из недостатков было преобладание теории, что являлось отражением «знаний парадигмы». Отличительной особенностью WorldSkills является ориентированность на практическую часть, в связи с отсутствием теоретических заданий участники соревнований WorldSkills выполняют, как правило, три задания (модуля) по какой либо определенной компетенции [9].

Конкурсы являются важным средством формирования инновационных компетенций на основе интеграции дуального обучения и проектно-творческой деятельности в таких видах, как: конкурс; занятие-конкурс, конкурс наставников, что способствует реализации дуального подхода в обучении и позволяет рассматривать конкурсы как *систему конкурсов*, см. рисунок 1.

Отметим некоторые особенности чемпионатов:

- 1) участвовать в чемпионате WorldSkills можно только один раз;
- 2) участники чемпионата выполняют практические задания с использованием своего инструмента и приспособлений;
- 3) участники предстоящего чемпионата WorldSkills предварительно извещаются о видах практических конкурсных заданий, но на самом соревновании в эти задания вносятся до 30% изменений, что, безусловно, привносит элемент творчества, требует высокого уровня профессиональной мобильности, опыта проектно-конструкторской деятельности [9].

Конкурс в системе подготовки рабочих кадров создаёт условия для обмена профессионально-педагогическим опытом, является эффективной формой повышения квалификации как студентов, так и педагогических работников и условием стимулирования мотивации саморазвития.

Конкурсы рассматриваются как одно из важных направлений внеурочной работы студентов, способствующих формированию самостоятельности, мобильности, рационализаторской деятельности обучающихся, однако планирование и организация конкурсов в учебных заведениях осуществляются зачастую,

фрагментарно и не имеют массового, системного характера. Это становится особенно актуальным в связи с конкурсным движением WorldSkills, когда главной задачей является совершенствование системы подготовки рабочих кадров *в целом*, а не нацеленность лишь только на отдельных одаренных обучающихся.

Это можно сравнить с современным состоянием дел в отечественном спорте, когда щедро финансируются лишь отдельные команды, но, при этом практически не развивается детский, массовый спорт. Так, в СССР регулярно

проводились масштабные соревнования для детей («Золотая шайба», «Кожаный мяч», «Орленок», «Зарница» и др.), что способствовало популяризации здорового образа жизни, занятости детей, выявлению талантов.

Существенным недостатком такой организации конкурсов было стремление к победе, и это ограничивало круг обучающихся, участвующих в ежегодных конкурсах, в которых участвовали, как правило, лишь несколько студентов из каждой учебной группы.

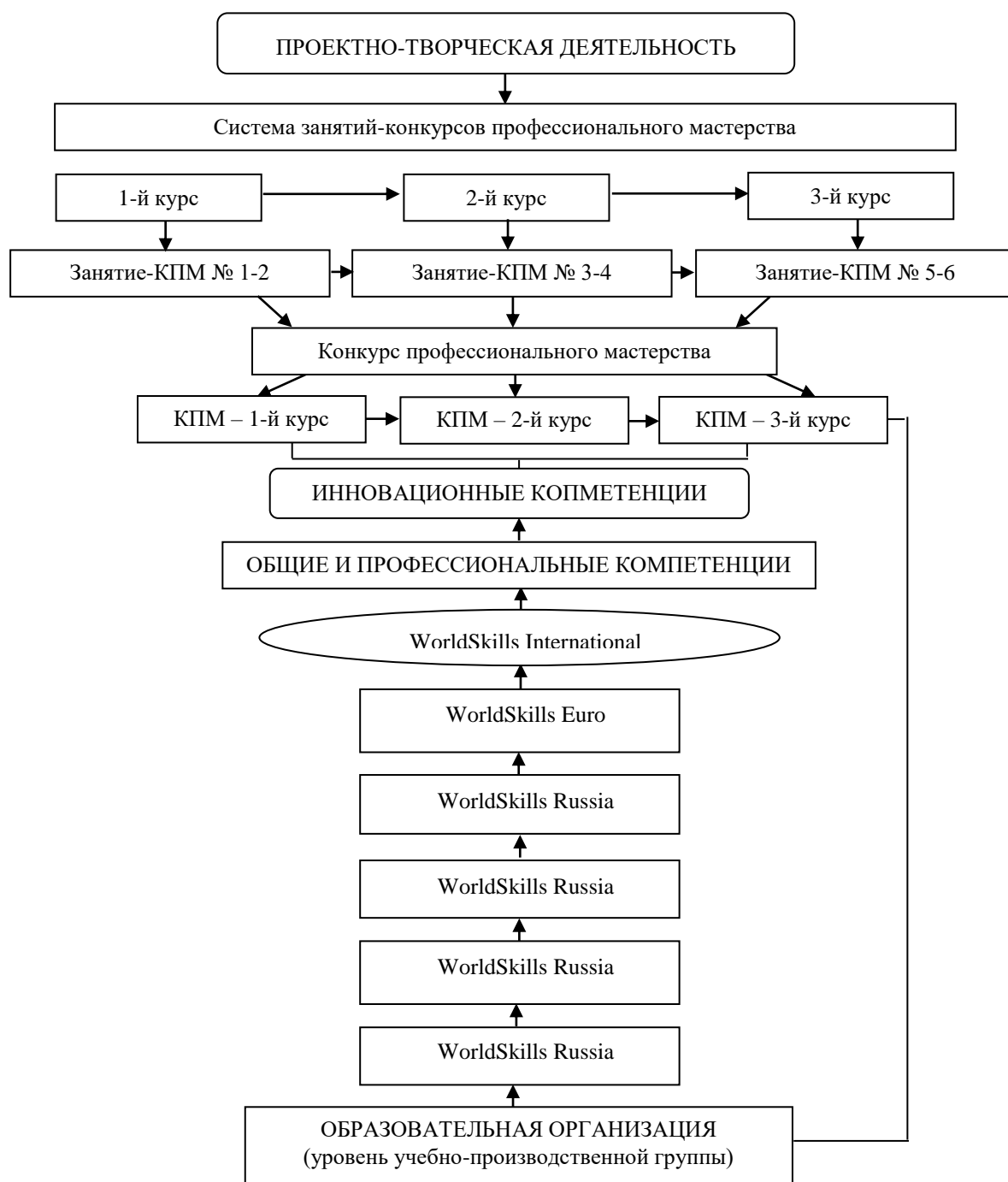


Рисунок 1. – Система конкурсов профессионального мастерства

В рассматриваемой методике, в отличие от традиционного подхода, предусмотрено участие абсолютно всех обучающихся группы, и конкурс в рамках учебной группы становится первым этапом чемпионатов WorldSkills.

Организация такого конкурса требует определенных усилий, расходов, но, такая методика способствует успешному формированию опыта инновационных компетенций, практически

освоенного опыта проектно-творческой деятельности, высоким уровнем профессиональной подготовленности студентов и способствует построению эффективной модели профессионального обучения [3, с.85].

Конкурсные задания от курса к курсу усложняются, что соответствует поэтапному усложнению заданий и дифференциации обучения, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Практические задания по этапам конкурса уровня учебной группы

Этапы конкурса курс обучения	Практическое задание (монтаж схемы электрической)
I	Схема нереверсивного пуска асинхронного электродвигателя с последующим выполнением пусконаладочных операций
II	Схема реверсивного пуска электродвигателя со световой индикацией с последующим выполнением пусконаладочных операций
III	Схема реверсивного пуска электродвигателя, управлением с двух мест и с последующим выполнением пусконаладочных операций

Важно то, что конкурс проводится последовательно на всех курсах обучения, и на каждом последующем курсе содержание заданий всё более усложняется, начиная от

репродуктивной деятельности – на первом курсе, с постепенным переходом на уровень *продуктивный*, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Соотношение количества участников конкурса по уровням конкурса и сложности конкурсных заданий

Курс обучения	Уровень учебной группы (кол-во учащихся)	Уровень учебного заведения (кол-во учащихся)	Уровень сложности выполнения конкурсных заданий
I	25	4	Репродуктивный (алгоритмический)
II	21	8	Репродуктивно-продуктивный
III	17	12	Продуктивный (творческий)

Такая методика способствует системному, поэтапному переходу, деятельности алгоритмической к деятельности проектно-творческой.

Из таблицы видно, что на первом курсе в конкурсе участвуют все 25 студентов группы, из которых четверо сильнейших начинают подготовку для участия в конкурсе второй ступени – уровня учебного заведения.

Указанная последовательность выполнения практических заданий способствует также и формированию таких профессионально значимых качеств и умений, как проектно-творческая деятельность, профессиональная мобильность, умения рациональной, оптимальной организации собственной деятельности, профессиональная самостоятельность и др.

Затем, победитель и второй призер, начинают подготовку для участия в конкурсе следующего – регионального (областного) уровня.

Результаты внутригруппового конкурса позволяют мастеру системно диагностировать у студентов динамику развития профессиональной компетентности, самостоятельности, мобильности, выявлять пробелы в знаниях и умениях и вносить соответствующие коррективы в процесс обучения. Это, в свою очередь, позволяет контролировать процесс формирования инновационных компетенций.

Опыт показал, что конкурсы являются эффективным условием системного и поэтапного формирования и развития практически освоенного опыта творческо-конструкторской деятельности как у студентов, так и у педагогов.

Конкурсы мотивируют участников к высоким достижениям, поскольку открывают возможности совершенствования своего мастерства. Важным стимулом становятся материальное поощрение и общественное признание.

Материальное поощрение в системе подготовки рабочих кадров особенно важно, с учётом того, что большинство – это дети из неполных семей, с невысоким материальным

достатком и требующие особой заботы и внимания. Важно то, что WorldSkills открывает новые возможности для финансового благополучия обучающихся и педагогов (тренеров, экспертов).

Материальное вознаграждение предусмотрено и для студентов, и для их наставников, тренеров, экспертов, см. таблицу 3.

Таблица 3. – Премии победителям и призерам чемпионатов WorldSkills и их тренерам (экспертам)

Медаль	Чемпионат мира "WorldSkillsCompetition"	Чемпионат Европы (EuroSkills)
Золотая	1 миллион рублей	700 тысяч
Серебряная	500 тысяч	350 тысяч
Бронзовая	400 тысяч	250 тысяч
Медальон за профессионализм	300 тысяч	200 тысяч

Более того, на WorldSkills 2019 года в Казани вознаграждение победителям и их тренерам (педагогам) от Правительства РФ

было увеличено до 1,5 миллиона рублей и предусмотрено дополнительное вознаграждение от региона.

Таблица 4. – Премии победителям и призерам чемпионатов WorldSkills и их тренерам (экспертам) в Республике Татарстан

Вид соревнований	Денежные вознаграждения (с учетом налога на доходы физических лиц)			
	I место	II место	III место	Медальон за профессионализм
Финал Национального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia)	172 414	143 679	114 943	34 438
Международный чемпионат по профессиональному мастерству «EuroSkills»	344 828	287 357	229 886	57 472
Международный чемпионат по профессиональному мастерству «WorldSkills Competition»	459 771	402 299	344 828	114 943

Так, в Татарстане победители получили по 459, 77 тыс. рублей. Вознаграждение за второе место – 402,3 тыс. руб., а за третье – 344, 8 тысячи.

За получение участником знака мастерства «Медальон за профессионализм» предусмотрена денежная премия в 114,9 тыс. рублей, см. таблицу 4 [10].

Важным направлением является также и формирование основ управленческой, наставнической деятельности, умений работать в команде, которое профессионально значимо именно для рабочего-электромонтера, работающего в особых условиях повышенной опасности и дефицита времени, что, в свою очередь, подразумевает ответственность, дисциплинированность.

Управленческая деятельность, по сути, заключается не только в умении командовать,

распоряжаться, но и в умении подчиняться, что, безусловно, пригодится выпускникам системы СПО в период службы в рядах российской армии.

Важным направлением в конкурсной деятельности является наставничество, которое, как отмечают исследователи (П.Н. Осипов, И.И. Ирисметова.) является одним из актуальных направлений научных исследований в области теории и методики профессионального образования [6, с.109].

На втором курсе в профессиональном конкурсе уровня учебной группы участвует уже 21 студент, а четверо сильнейших конкурсантов, победителей предыдущего ежегодного конкурса (первого) курса – задействованы в организационно-управленческой деятельности в качестве помощников мастера, экспертов, организаторов конкурса, консультантов, наставников, см. таблицу 5.

Таблица 5. – Формирование управленческой деятельности в системе чемпионатов WorldSkills

Соотношение организационно-управленческой деятельности	Уровень конкурса (чемпионат WorldSkills)	Уровень организационно-управленческой, наставнической деятельности	Уровень организационно-управленческой наставнической деятельности конкурсанта
+++++++СТУДЕНТ ***+++++	Всероссийский	Наивысший	Помощник мастера. Эксперт
*****+++++ *****+++++	Регион, область	Высокий	Помощник мастера. Консультант
*****+++++ *****+++++	Учебное заведение	Средний	Помощник мастера. Организатор конкурса
*****+++++ МАСТЕР*****	Учебная группа	Начальный	Участник конкурса уровня группы

Условия проведения конкурсов уровня учебной группы на втором и третьем курсах обучения в период организации производственной практики на предприятиях отличаются некоторыми специфическими особенностями.

Бригада (звено) из трех-четырех учащихся получает задание и на своем рабочем месте (участке) при помощи наставников изготавливают макет схемы, составляют карту технологического процесса, выполняет монтаж электрической схемы, разрабатывает оптимальные варианты схем.

Указанный формат конкурсов, взаимодействие педагогов учебного заведения и наставников предприятия в системе конкурсов, чемпионатов WorldSkills способствует обеспечению массовости, более эффективной реализации дуального подхода в подготовке будущих рабочих [8, с.54].

Перед конкурсом профессионального мастерства внутри учебного заведения мастер профессионального обучения (инженер-педагог), совместно с преподавателем специальных дисциплин и руководителями практики (наставниками), проводит конкурс среди отдельных бригад (звеньев).

Трое победителей конкурса уровня группы и один запасной (студент, занявший четвертое место), начинают совместную подготовку участия в конкурсе в рамках чемпионата образовательной организации.

Конкурсы эффективны также и в проведении профориентации с учащимися выпускных классов общеобразовательных школ.

Во многих исследованиях справедливо отмечается, что в профориентационной работе, проводимой школах, практически отсутствуют многие формы и методы, интересные современным старшеклассникам, например, тренинги по профессиям [4; 118]. В нашей

методике профориентации проводится в форме занятия-конкурса с выполнением доступных для школьников практических работ по различным рабочим профессиям (метод «Тест-драйв по профессии»). Так, во время проведения профориентации, учащиеся школ в учебных мастерских колледжа имеют возможность выполнить монтаж схемы, поработать на станке с ПУ, «поуправлять» сварочным полуавтоматом и т.п.

Результаты. В ходе исследования было показано, что конкурсное движение, чемпионаты WorldSkills являются наиболее эффективным условием формирования инновационных компетенций как студентов, так и педагогов.

Это обусловлено тем, что, в конкурсах собирается все самое инновационное: участники – победители отборочных этапов, новейшие технологии и оборудование, новейшие и самостоятельно сконструированные различные инструменты и приспособления, рационально разработанные технологии и др.

Представленная методика организации конкурсов способствует развитию творческих способностей и позволяет вовлечь в проектно-творческую деятельность каждого студента группы. Важно то, что, системная организация конкурсов уже с первых курсов обучения позволяет выявлять одаренных студентов, которым вполне по силам составить конкуренцию даже студентам старших курсов и побеждать на региональном и Всероссийском уровнях.

Показателем высокой эффективности системной организации конкурсов являются победы студентов экспериментальных групп в конкурсах. Так, За 18 лет участия в областных конкурсах наши студенты 12 раз становились победителями, трижды были вторыми, и однажды – третьими [2, с.132].

Но самое главное, что участие в конкурсах активизирует учебно-познавательную и

творческую деятельность студентов, что позволяет им показывать высокие профессиональные знания и умения, результаты,

когда до 70% выпускникам во время государственной итоговой аттестации присваивается повышенный квалификационный разряд, см. таблицу 6.

Таблица 6. – Результаты итоговой аттестации обучающихся экспериментальных групп

Группы выпускные	Группа №1	Группа №2	Группа №3	Всего
Количество обучающихся	36	29	30	95
Разряд квалификационный				
V – (пятый)	8	7	7	22
IV – (четвёртый)	21	16	19	56
III – (третий)	7	6	4	17

Таким образом, конкурсы, органично встроенные в процесс обучения, становятся системой контрольно-проверочных занятий,

способствующих более объективной диагностике формирования и развития профессиональной компетентности обучающихся системы СПО, см. рисунок 2.

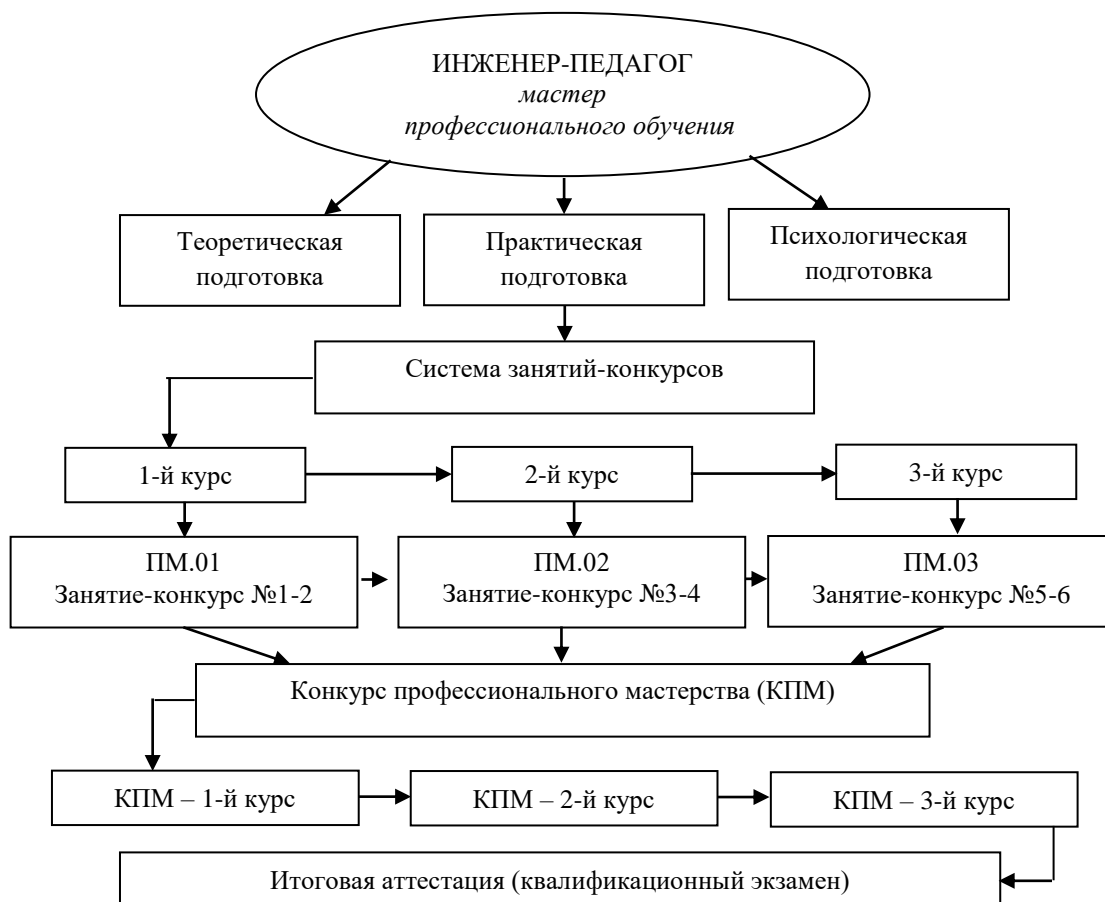


Рисунок 2. – Система контрольно-проверочных занятий-конкурсов

Вышеизложенная организация конкурсов, как показало наше исследование, способствует реализации принципов личностно ориентированного обучения, что значительно

повышает интерес обучающихся к профессии и техническому творчеству.

Ключевой фигурой в организации конкурсов всех уровней взаимодействия с социальными

партнёрами является мастер профессионального обучения.

Опыт показал, что именно совместная подготовка к конкурсам является одним из наиболее значимых направлений дуально-творческого взаимодействия учебного заведения (колледжа) и предприятия («Ульяновский автомобильный завод») в реализации дуального подхода в обучении [8, с.57].

Основой системы конкурсов является занятие-конкурс профессионального мастерства (занятие-КПМ), применяется как контрольно-проверочное занятие по завершении каждого профессионального модуля (ПМ).

Участие России в международном конкурсном движении как отмечают специалисты, оказывает положительное влияние и на WorldSkills, развивает новые направления, такие, например, как программа ранней профориентации (*WorldSkills Juniors*), или – по профессиям будущего (*FutureSkills*) и другие [1].

Программа ранней профориентации и основ профессиональной подготовки школьников JuniorSkills открывает для детей возможность попробовать себя в определенной профессии; участвовать в выполнении профессиональных

заказов; определиться с собственной образовательной траекторией и т.п. [10].

Другим инновационным вкладом России стало проведение соревнований по компетенциям FutureSkills которые, как отметил Саймон Бартли, стало важнейшим событием в истории движения WorldSkills [10].

Заключение. Вступление России в международное конкурсное движение WorldSkills International, придаёт новый импульс в развитии системы подготовки рабочих кадров, активизирует интеграцию международных стандартов, способствует популяризации рабочих профессий и повышению престижа человека труда, привлечению молодежи в производственные секторы экономики, становится эффективной формой повышения квалификации, стимулирующей мотивацию саморазвития обучающихся и педагогов. А главное, – конкурсы способствуют формированию более эффективных моделей обучения, которые позволят подготовить выпускника системы СПО к работе в условиях инновационного развития современного высокотехнологического производства.

Литература:

1. Богатырев А.А. Поучительный дебют. Россия впервые приняла участие в чемпионате рабочих профессий WorldSkills International [Электронный ресурс] / А.А. Богатырев. – Режим доступа: <http://umpro.ru/index.php>
2. Гайнеев Э.Р. Конкурс профессионального мастерства как средство формирования опыта творческо-конструкторской деятельности в подготовке современного рабочего: монография / Э.Р. Гайнеев. - ФГБОУ «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», 2016. – 206 с.
3. Золотарева Н.М. Взаимодействие профессионального образования и бизнеса – залог качества подготовки рабочих кадров: Присоединение России к WorldSkills International / Н.М. Золотарева // Профессиональное образование. – 2013. – № 2(10). – С. 19-22.
4. Кондратьев В.В. Инженерное образование: трансформации для индустрии 4.0 (обзор конференции) / В.В. Кондратьев, М.Ф. Галиханов, П.Н. Осипов, Ф.Т. Шагева, А.А. Кайбияйнен // Высшее образование в России. - 2019. - Т. 28. - № 12. - С. 105-122. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-12-105-122>. (25.10. 2020.)

5. Миронов С. М. Итоги "рабочей олимпиады" (WorldSkills International 2013) [Электронный ресурс] / С.М. Миронов. – Режим доступа: sergey-mironov.livejournal.com
6. Осипов П.Н., Ирисметова И.И. Наставничество как объект научных исследований / П.Н. Осипов, И.И. Ирисметова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 109–115. – DOI 10.24411/2307-4264-2020-10234
7. Пичугина Г.В. Опыт международных конкурсов профессионального мастерства в развитии общего и дополнительного профессионального образования / Г.В. Пичугина // Школа и производство. – 2016. – № 7. – С. 3-14.
8. Eduard Gayneev. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker // Modern European Researches. – Salzburg, 2016. – №3. – P. 50-59.
9. Worldskills Russia. Информационный портал. (WSR) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://Worldskills Russia.org>
10. Worldskills Kazan 2019 / Ворлдскиллс Казань [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://WorldSkills2019.com>

References:

1. Bogatyrev A.A. An instructive debut. For the first time Russia took part in the championship of working professions “WorldSkills International” [Electronic

- resource] / A.A. Bogatyrev. - Access mode: <http://umpro.ru/index.php>

2. Gayneev E.R. Competition of professional skills as a means of forming the experience of creative and design activities in the training of a modern worker: monograph / E.R. Gayneev. - FSBEI "Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov", 2016. - 206 p.

3. Zolotareva N.M. Cooperation of vocational education and business is a guarantee of the quality of workers' training: Russia's access to WorldSkills International / N.M. Zolotareva // Vocational education. - 2013. - № 2(10). - S. 19-22.

4. Kondratyev V.V. Engineering education: transformations for industry 4.0 (conference review) / V.V. Kondratyev, M.F. Galikhanov, P.N. Osipov, F.T. Shageva, A.A. Kaibiyainen // Higher education in Russia. - 2019. - Т. 28. - № 12. - S. 105-122. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-12-105-122>

5. Mironov S.M. Results of the "working Olympiad" (WorldSkills International 2013) [Electronic resource] / S.M.

Mironov. - Access mode: sergey-mironov.livejournal.com

6. Osipov P.N., Irismetova I.I. Tutoring as an object of scientific research / P.N. Osipov, I.I. Irismetova // Vocational education and labor market. - 2020. - № 2. - P. 109-115. - DOI 10.24411 / 2307-4264-2020-10234

7. Pichugina G.V. Experience of international competitions on vocational skills in the development of general and additional professional education / G.V. Pichugina // School and industry. - 2016. - № 7. - S. 3-14.

8. Eduard Gayneev. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker // Modern European Researches. - Salzburg, 2016. - № 3. - P. 50-59.

9. Worldskills Russia. Informational portal. (WSR) [Electronic resource]. - Access mode: <http://WorldskillsRussia.org>

10. Worldskills Kazan 2019 / Worldskills Kazan [Electronic resource]. - Access mode: <http://WorldSkills2019.com>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Гайнеев Эдуард Робертович (г. Ульяновск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий профессионального обучения ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».



УДК 371

Профессиональная социализация обучающихся в школах США в условиях цифровизации: теория и практика

Professional socialization of high school students in US schools in the context of digitalization: theory and practice

Петрищев В.И., Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, vpetrishchev2019@mail.ru

Грасс Т.П., Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, tpgrass@mail.ru

Широбок С.Н., Омский государственный педагогический университет, sshirob@yahoo.com

Petrishchev V., *St. Petersburg State University of Civil Aviation*, vpetrishchev2019@mail.ru

Grass T., *St. Petersburg State University of Civil Aviation*, tpgrass@mail.ru

Shirobokov S., *Omsk State Pedagogical University*, sshirob@yahoo.com

DOI: 10.51379/KPJ.2020.83.81.019

Статья подготовлена при финансовой поддержке авторов Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 20-013-00141.

Ключевые слова: профессиональная социализация, обучающиеся, школа, программа карьерного и технического образования, профессиональные навыки, конкурентоспособность.

Keywords: professional socialization, students, school, career and technical education program, professional skills, competitiveness.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что сегодня современный рынок труда требует от школы качественную подготовку обучающихся, которые должны обладать компетенциями XXI века, включающими коммуникацию, критическое мышление, умение решать проблемы наряду с профессиональными компетенциями. Цель статьи - выявление особенностей развития профессиональной социализации у обучающихся в США в условиях цифровизации и пандемии (Covid-19), которые могут представлять определенный интерес для отечественных исследователей.

Профессиональная социализация начинается в школе, когда обучающийся входит в мир профессиональной деятельности. На основе анализа американской научной литературы и собственных наблюдений авторы отмечают кардинальное изменение в системе профессиональной социализации подрастающих поколений, произошедшее в последнее десятилетие. Им продемонстрировано, что новая программа «Карьерное и техническое образование СТЕ» представляет собой модель, состоящую из 16 кластеров. Обучающиеся выбирают, как правило, от 1 до 3 – 4 направлений». Авторы убедительно доказывают, что новизна данной программы заключается в том, что организаторам программы удалось соединить академическую и практическую стороны в одном модуле. Получив признанный работодателями сертификат сантехника, электрика, повара и т.д. выпускник школы может самостоятельно устроиться на работу. В современных условиях, связанных с пандемией, демонстрируются ситуации, позволяющие оценить, как учителя выходят из положения, работая онлайн по данной программе.

Abstract. The relevance of the study is due to the fact that today the modern labor market requires from school high-quality training of higher school students who have to possess the competencies of the 21-st century, including communication, critical thinking, the ability to solve problems along with professional competencies. The purpose of the article is to identify the features of the development of professional socialization among high school students in the United States in the context of digitalization and a pandemic (COVID-19), which may be of interest to Russian researchers.

Professional socialization begins at school, when a higher school student enters the world of professional activity. The author's contribution is that that on the basis of analysis of American scientific literature and their own observations, they underline a fundamental change in the system of professional socialization of the younger generations that has occurred in the last decade. They have demonstrated that the new CTE "Career and Technical Education program" is a model consisting of 16 clusters. High school students choose, as a rule, from 1 to 3-4 directions". The authors convincingly prove that the novelty of this program lies in the fact that the organizers of the program managed to integrate the academic and practical aspects in one module. Having received a certificate recognized by employers as a plumber, electrician, cook, etc. a school graduate can independently get a job. In today's pandemic environment, situations how teachers are coping with the situation while working online are demonstrated.

Введение. В эпоху глобальных рисков как факторов трансформации образования необходимо обратить внимание на актуальные аспекты глобализации и экономических преобразований, учитывающие типичные проявления современности: технологические прорывы; цифровизация; социальное и экономическое неравенство, динамично меняющиеся ценности и нормы в обществе. В связи с новыми социально-экономическими условиями и активным использованием новых IT технологий, российское общество в XXI веке стало предъявлять повышенные требования к выпускникам школ, которые должны обладать полным набором компетенций, включая цифровые, профессиональные и т.д. и осознанно выбирать свою будущую профессию. Словом, выпускники должны быть конкурентоспособными на рынке труда.

Сегодня во всех странах активно развивается процесс цифровизации образования, связанный, прежде всего, с внедрением цифровых технологий в образовательный процесс. Очевидно, что традиционная модель образования, направленная лишь на получение знаний, безнадежно устарела. Необходимы трансформация самой парадигмы образования и пересмотр существующих подходов и моделей обучения, направленных на развитие навыков общей цифровой грамотности [2].

Профессиональная социализация выпускника школы стала выступать как социальный и конкурентоспособный фактор в условиях новой цифровой образовательной среды.

По словам исследователей Г.Ф. Шафранова-Куцева и Л.В. Гуляевой, старшеклассники российских школ в последнее время осознанно занимаются процессом профессионального самоопределения, поиском наиболее эффективных способов самореализации в профессиональной сфере. В ходе такого самоопределения у них появляется перспективный взгляд на собственное будущее, в соответствии с которым определяются основные цели и важнейшие направления личного развития, что позволяет молодому человеку эффективно отстаивать свои жизненные интересы

в рамках конкурентных отношений в различных сферах деятельности [3].

Несомненно, определенный интерес для отечественной практики всегда вызывает изучение опыта профессиональной социализации у обучающихся в США, которые не первое десятилетие успешно осуществляют подготовку старшеклассников к профессиональной деятельности в стандартных жизненных условиях. В начале 2020 ситуация во всех странах кардинально изменилась в связи с появлением пандемии, затронувшей все страны мира. В этой связи необходимо понять, как осуществляется подготовка обучающихся к профессиональной деятельности в необычных условиях пандемии и цифровизации, когда школы закрыты, и не проводятся практические занятия.

Целью работы является выявление особенностей развития профессиональной социализации у обучающихся в США в условиях цифровизации и пандемии (Covid-19).

Материалы и методы исследования. Рубеж XIX–XX веков характеризуется тем, что в контексте общей социализации вектор внимания ученых переместился на проблему профессиональной социализации, которая в 20 – 30-е годы XX века исследовалась в рамках структурно-функциональной теории.

Большой вклад в разработку данной проблемы внес основоположник социологического подхода Т. Парсонс, который справедливо считал, что результат профессиональной деятельности зависит от степени соотнесенности индивидуальных качеств с требованиями профессии [8].

Проблема профессиональной социализации выпускников школ всегда являлась одной из наиболее значимых как в педагогике, так и в других науках. Отечественные и зарубежные ученые постоянно обращают повышенное внимание на эту проблему. Тем не менее, термин «профессиональная социализация» до сих пор не имеет единого трактования ни среди отечественных, ни среди зарубежных ученых.

Американский исследователь Дж. Вонаус рассматривает профессиональную социализацию как процесс, посредством которого индивиды

вводятся в свою культуру. Она включает в себя приобретение установок и ценностей, навыков и моделей поведения, составляющих социальные роли, установленные в социальной структуре» [11].

В. Мур, соглашаясь с мнением Дж. Вонауса о профессиональной социализации, все же подчеркивает, что это, несомненно, процесс, в ходе которого приобретаются необходимые знания, навыки, а также чувства профессиональной идентичности и усвоения профессиональных норм, типичных для полностью квалифицированного специалиста» [7].

Сегодня при широком внедрении цифровых технологий во все сферы жизни (образование, экономику, промышленность и т.п.) перед выпускником школы стоит непростая задача, связанная с выбором профессии, поскольку уже трудно предсказать, какую профессию он будет осваивать через 5 лет.

В данной статье совокупность исходных теоретических обоснований для описания характера и выявления закономерностей профессиональной социализации обучающихся в условиях цифровизации легла в основу методологии нашего исследования.

Результаты исследования. А. Гаморан и Р. Меэр (A. Gamoran and R. Mare) показали, что практически до конца 1990-х годов в американском обществе понятие «профессиональное образование» часто ассоциировалось с обучением неуспевающих школьников. В средней школе считалось, что только неспособные и незаинтересованные в дальнейшей учебе в колледже школьники могут выбрать профессиональное образование [6]. Выбор такого образования расценивался в обществе, как то, что такой незаинтересованный в академических занятиях школьник всю жизнь будет заниматься только каким-то одним ремеслом (столярным делом, косметологией и т.д.).

В конце XX века программа большинства американских школ была ориентирована на то, чтобы все оканчивающие школы должны поступать в колледж. Однако, реальные факты свидетельствовали о том, что только 45 – 50% оканчивающих школы шли в колледжи, остальные либо просто бросали школу, не получив аттестат, либо оканчивали ее, не имея желания продолжать свое обучение в колледже, но без специальности долго не могли найти работу поскольку не имели тех рабочих компетенций, которые требовались на рынке труда, пополняя ряды безработных. Не случайно,

безработица молодежи в возрасте 16 – 24 лет в 1990 году составила 8.4% [13].

Поскольку молодежь не стремилась овладевать рабочими профессиями, в стране наметился острый дефицит кадров рабочих специальностей.

В 2020 году свыше 6% молодежи в возрасте от 18 до 24 лет были безработными, что почти вдвое превышало уровень безработицы, который по стране составлял 3,3% [14].

В этой ситуации американская администрация решила обратиться к модернизации «бренда» профессионального образования, которое не было популярным в народе и практически для школьников была дорогой «в никуда». Бывшую программу профессионального образования, не только переименовали в программу «Карьерного и технического образования / Career and technical education – CTE», чтобы устранить дефицит специалистов в ряде профессий, но изменили само содержание программы, органично сбалансировав академические предметы с профессиональной практикой. В США всегда ценили повышение личного статуса индивида, который ассоциировался с успехом в обществе. Образование считалось одной из экономических составляющих такого успеха [1].

Президент США Д. Трамп решает сделать выпускников массовой школ конкурентоспособными на рынке труда. В 2020 году он предложил вдвое увеличить финансирование программы «Карьерного и технического образования / Career and technical education (CTE)» школьников с 1,2 миллиарда долларов США в текущем финансовом году до примерно 2,1 миллиарда долларов США в 2021 финансовом году. По словам Шона Дохерти, профессора Вандербильского университета, который занимается изучением влияния профессионального и технического образования школьников на экономику страны и занятость населения, такой ход президента будет иметь огромный успех в открытии новых рабочих мест и, несомненно, привлечет многих выпускников, которые не хотят поступать в колледж сразу после окончания общеобразовательной школы [4].

По словам J. Weidman, D. Twale, E. Stein, школьники проходят профессиональную социализацию, т.е. процесс, в ходе которого обучающийся приобретает знания, опыт для развития необходимых навыков и принимает профессиональные ценности, которые приводят к успешному началу карьеры в любой отрасли, включая инженерную [12].

Программа «Карьерного и технического образования / Career and technical education (СТЕ)» предоставляет обучающимся возможность приобрести навыки и компетенции, необходимые на рабочем месте сегодня, например, критическое мышление, сотрудничество, решение проблем, инновации, командная работа, и общение. Данная программа — это уже не просто обучение школьников узкому набору навыков, достаточных для работы на начальном профессиональном уровне, речь уже идет о подготовке обучающихся к выбору карьеры.

Инновационность программы «Карьера и техническое образование / Career and technical education – СТЕ» заключается в том, что она делает ставку на остро востребованных специалистов в различных отраслях экономики и промышленности. СТЕ разделен на 16 карьерных кластеров, применимых к разным востребованным профессиям, и носит стратегический и последовательный характер, ориентированный на развитие навыков и компетенций для работы в таких сферах, как наука о здоровье, бизнес, менеджмент и администрирование, финансы, информационные технологии, наука, инженерия и математика, производство, транспорт и логистика, гостиничный бизнес и туризм, сельское хозяйство, строительство и т.д.

Э. Ричмонд подчеркивает, что отличие новой программы «Карьера и техническое образование / Career and technical education – СТЕ от профессиональных средних школ предыдущих поколений, где обучающиеся, изучавшие профессии, отделялись от своих сверстников, а в школах СТЕ Массачусетса придается равное значение академической подготовке и профессионально-технической подготовке рабочей силы. 1300 студентов в школе EssexTech, одной из 56 профессионально-технических программ штата, каждые две недели чередуются между академическими занятиями, включая варианты с отличием и классами Advanced Placement / Усовершенствованное размещение, и обучением по широкому кругу профессий, таких как сантехника, садоводство, и ветеринария и т.п. [9].

Как правило, обучающийся выбирает от одного до 3 – 4 карьерных кластеров. По окончании курсов СТЕ обучающиеся могут получить признанные в отрасли удостоверения личности (например, «Специалист MicrosoftOffice» или «Сертифицированный партнер Adobe»), принять участие в стажировке, которая приводит к трудоустройству, и / или

получить зачетные баллы на уровне колледжа, которые позволяют подростку поступить в колледж.

Анализ данной программы свидетельствует о том, что она представляет собой хорошо организованную образовательную деятельность, включающую жесткий контент ряда интегрированных курсов, объединяющих академический стандарт и соответствующие технические знания и навыки, необходимые для подготовки к существующим новым профессиям или продолжению дальнейшего образования.

По словам М. Петрилли, президента Thomas V. Fordham Institute и Д. Шоу, директора по национальным исследованиям данного института, отношение к реализации новой концепции «Карьера и техническое образование (СТЕ)» в американском обществе стало неоднозначным. Одна часть общества критикует ее, другая поддерживает [10].

В США проводят исследования по вопросу о влиянии данной программы на отношение школьников к ней. Занимаясь данной проблемой, Т. Дикзеул в своей научной работе «Влияние карьерного и технического образования на старшеклассников, выявил положительные и отрицательные стороны программы «Карьерного и технического образования» на школьников [5].

К положительным сторонам этой программы он отнес следующее.

- Она вселила уверенность у обучающихся в выборе карьеры и приобретения компетенций.

- По словам самих выпускников, программа «изменила их жизнь», они благодарны за положительное влияние и успех, которые помогла приобрести им эта программа.

- Программа помогла школьникамзнакомиться с новыми технологиями на производстве, предоставила возможности найти работу по специальности, полученной в школе.

К отрицательным сторонам этой программы следует отнести то, что, по словам одних школьников, она была достаточно трудна для них, а некоторые уроки были неинтересны. Следует отметить, что не все школьники серьезно относились к урокам по профессии. Например, по специальности «Кулинария» школьники должны были приготовить блюда, которые были забракованы комиссией, поскольку школьники не выполняли требования преподавателя. Другие школьники сетовали на то, что в программе было больше практических занятий, чем академических.

Вместе с тем, исследователь Т. Дикзеул в своем заключении отмечал, что на вопрос, который он задавал обучающимся:

«Порекомендовали бы Вы другим школьникам поступить на какую-либо специальность программы СТЕ?». Из 96 опрошенных школьников 92 человека (или 96%) ответили утвердительно. Школьники подчеркивали, что эти программы помогают им находить то, чем они хотят заниматься в жизни, прежде чем тратить годы и денег на колледж [5].

Согласно ряду американских авторов (А. Gamoran, R. Mare, E. Richmond и др.), все американские школы ориентированы на воспитание конкурентоспособной и предприимчивой личности через профессиональную ориентацию в школе, основной задачей которой является подготовка обучающихся к карьере [6;9]. При этом эффективное профессиональное или техническое образование направлено на то, чтобы обучающийся не только был подготовлен к выполнению рабочих задач начального уровня, но и получил прочную академическую базу, чтобы стать конкурентоспособным на рабочем месте.

Безусловно, подготовка обучающихся к изменяющемуся рынку труда, вероятно, становится центральной задачей для школ и преподавателей, чтобы помочь обучающимся развивать навыки, которые, вероятно, останутся востребованными (иногда их называют «навыками 21 века»).

В 2020 году в мировой образовательной системе, включая американскую, все поменялось в связи с пандемией и коронавирусом Covid-19.

Мы рассмотрим реализацию учебных программ СТЕ в штате Массачусетс. Данный штат был выбран не случайно. Он один из тех штатов, которые постоянно увеличивают свои инвестиции в СТЕ: за последние годы он выделил более 78 миллионов долларов в виде грантов для расширения этих программ, включая дополнительные места в классах для обучающихся по профессиям, которые востребованы в обществе. В начале 2020 года все государственные школы Массачусетса оказались закрыты на оставшуюся часть учебного года из-за пандемии коронавируса, исчезли обычные возможности практического обучения, которое являлось отличительной чертой учебной программы СТЕ. Теперь они оказались недоступны. Учителя и обучающиеся не могут заниматься на профессиональном оборудовании, использовать инструменты, станки, устранять неполадки в электрических системах, проводить медицинские лабораторные исследования и т.д.

Тем не менее, учителя школы EssexTech выходят из положения, поскольку существующие и активно применяемые в повседневной

деятельности цифровые технологии позволяют преодолеть традиционные, привычные для системы образования ограничения [9].

Например, учитель косметологии принесла манекен-головы, миски для смешивания цветов и заколки для волос для обучающихся, которые в них нуждаются. В качестве задания о том, как разговаривать с клиентами салона об услугах, которые они хотят, одна школьница записала на мобильный телефон видео, на котором она обсуждает варианты прически с новым «клиентом»: своим отцом. По оценке школьницы все прошло замечательно.

Школьники, занимающиеся ветеринарией, изучают онлайн-уроки, готовятся к экзамену на сертифицированного ветеринарного помощника и смотрят в прямом эфире веб-камеры, установленные в детских садах и зоопарках, чтобы отточить свои навыки наблюдения. Одна школьница, выбравшая направление по кулинарии и гостеприимству попросила своих сверстников опросить членов семьи о любимом рецепте и написать эссе о его происхождении, а затем задокументировать, как они действительно готовят блюдо. Другая, выбравшая информационные технологии, создала небольшие группы ребят, настраивающих виртуальные сети, с помощью которых они могут обрабатывать документы, электронную почту и веб-страницы.

Получается, что ресурсы и платформа цифрового образования и онлайн контент тех или иных дисциплин из выбранного обучающимися карьерного кластера, объединенные сетевым взаимодействием, позволяют решать основные задачи СТЕ на основе нетрадиционных (практических) технологий, на базе внедрения цифровых технологий, которые становятся персонализированными и ориентированными на конкретного обучающегося.

Проведенный нами анализ научной американской литературы и личные наблюдения подтверждают, что в целом все американские школы ориентированы на воспитание конкурентоспособной и предприимчивой личности через профессиональную ориентацию в школе, основной задачей которой является подготовка обучающихся к карьере. При этом эффективное профессиональное или техническое образование направлено на то, чтобы обучающийся не только был подготовлен к выполнению рабочих задач начального уровня, но и получил прочную академическую базу, чтобы стать конкурентоспособным на рабочем месте.

США перестроили работу системы образования в условиях пандемии, поскольку она

внесла кардинальные изменения в учебный процесс. Школам пришлось реализовывать СТЕ и другие дисциплины в «удаленном» формате, включая лекции и практические занятия, что, с одной стороны, позволило существенно повысить качество обучения с внедрением цифровых технологий в ряд курсов СТЕ, вовлечь всех обучающихся в образовательную деятельность, независимо от их места нахождения и проживания, с другой стороны, позволило решить важные задачи, связанные с невозможностью физического присутствия обучающегося на занятиях и с обеспечением устойчивости, стабильности и эффективности образовательного процесса.

Заключение. Поставленные в исследовании задачи были решены. Исследование позволило доказать, что особенности развития профессиональной социализации обучающихся в США в условиях цифровизации и пандемии (Covid-19) заключаются в кардинальных изменениях и адаптации школьной системы к современному рынку труда и явлениям, связанным с пандемией. Изучение этого опыта может представлять определенный интерес для отечественных исследователей, а также может способствовать развитию теории и практики профессиональной социализации обучающихся в России.

Литература:

1. Грасс Т.П. Великобритания, США и Новая Зеландия: формирование культуры предпринимательства у школьников: монография / Т.П. Грасс. - Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015. - 351 с.
2. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет. – М.: АНОДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. – 118 с.
3. Шафранов-Куцев Г.Ф., Гуляева Л.В. Профессиональное самоопределение как ведущий фактор развития конкурентоориентированности и конкурентоспособности старшеклассников / Г.Ф. Шафранов-Куцев, Л.В. Гуляева // Интеграция образования. - 2019. - Т. 23. - № 1. - С. 100-118.
4. Dougherty S. Trump's big bet on career and technical education / S. Dougherty // Conversation. - Feb.4, 2020. - P. 11.
5. Dykzeul T. The Effects of Career and Technical Education on High School. - Students .California / T. Dykzeul // Spring 2017. - P. 54-61.
6. Gamoran A., Mare R. Secondary School Tracking and Educational Inequality: Composition, Reinforcement, or Neutrality? / A. Gamoran, R. Mare // American Journal of Sociology. - 1989. - Vol. 94. – Pp.1146–1183.
7. Moore W. The professions: Roles and rules. / W. Moore.-New York, NY: Russell Sage.1970. - P. 71.

8. Parsons T. Social system and the evolution of action theory [Text] / T. Parsons. - N.Y. - L., 1977. - P. 34-46.
9. Richmond E. On teaching shop class, over Zoom. How one career and technical high school is going remote / E. Richmond // The Atlantic. – May 2, 2020.
10. Petrilli M. and Shaw D. How career and technical education in high school improves student outcomes / M. Petrilli, D. Shaw // Thomas B. Fordham Institute. - 2016. Available at: <https://edexcellence.net/articles/how-career-and-technical-education-in-high-schoolimproves-student-outcomes>
11. Wanous J. Organization Entry: Recruitment, Selection, Orientation and Socialization of Newcomers. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1992. - 269p.
12. Weidman J., Twale D., Stein E. Socialization of graduate and professional students in higher education: A Perilous passage? / J. Weidman, D. Twale, E. Stein // ASHE-ERIC Higher education report. - ERIC-2001. - Vol. 28 / Number 3. - P. 35-40.
13. U.S. Bureau of Labor Statistics Labor Force Statistics from the Current Population Survey: E-16. Unemployment rates by age, sex, race, and Hispanic or Latino ethnicity / Jan. 2020 available at https://www.bls.gov/web/empsit/cpsee_e16.htm (last accessed September 2020).
14. U.S. Annual unemployment rate 1990-2018 // Statista / Feb 4, 2020.

References:

1. Grass T.P. Great Britain, the USA and New Zealand: the formation of a culture of entrepreneurship among schoolchildren: monograph / T.P. Grass. - Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafieva, 2015. - 351 p.
2. Teaching of Digital Skills: Global Challenges and Best Practices. Analytical report. - M.: ANODPO Sberbank Corporate University, 2018. - 118 p.
3. Shafranov-Kutsev G.F., Gulyaeva L.V. Professional self-determination as a leading factor in the development of

- competitiveness and competitiveness of senior pupils / G.F. Shafranov-Kutsev, L.V. Gulyaeva // Integration of education. - 2019. - Т. 23. - № 1. - С. 100-118.
4. Dougherty S. Trump's big bet on career and technical education / S. Dougherty // Conversation. - Feb.4, 2020. - P. 11.
5. Dykzeul T. The Effects of Career and Technical Education on High School. - Students. California / T. Dykzeul // Spring 2017. - P. 54-61.
6. Gamoran A., Mare R. Secondary School Tracking

and Educational Inequality: Composition, Reinforcement, or Neutrality? / A. Gamoran, R. Mare // American Journal of Sociology. - 1989. - Vol. 94. – Pp. 1146–1183.

7. Moore W. The professions: Roles and rules / W. Moore.-New York, NY: Russell Sage.1970. - P. 71.

8. Parsons T. Social system and the evolution of action theory [Text] / T. Parsons. - N.Y. - L., 1977. - P. 34-46.

9. Richmond E. On teaching shop class, over Zoom. How one career and technical high school is going remote / E. Richmond // The Atlantic. – May 2, 2020.

10. Petrilli M. and Shaw D. How career and technical education in high school improves student outcomes / M. Petrilli, D. Shaw // Thomas B. Fordham Institute.-2016. Available at: <https://edexcellence.net/articles/how-career-and-technical-education-in-high-schoolimproves-student-outcomes>

11. Wanous J. Organization Entry: Recruitment, Selection, Orientation and Socialization of Newcomers. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1992. – 269 p.

12. Weidman J., Twale D., Stein E. Socialization of graduate and professional students in higher education: A Perilous passage? / J. Weidman, D. Twale, E.Stein // ASHE-ERIC Higher education report. - ERIC-2001. - Vol. 28 / Number 3. - P. 35-40.

13. U.S. Bureau of Labor Statistics Labor Force Statistics from the Current Population Survey: E-16. Unemployment rates by age, sex, race, and Hispanic or Latino ethnicity/ Jan. 2020 available at https://www.bls.gov/web/empsit/cpsee_e16.htm (last accessed September 2020).

14. U.S. Annual unemployment rate 1990-2018// Statista / Feb 4, 2020.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Петрищев Владимир Иннокентьевич (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры № 7 «Языковой подготовки» Санкт-Петербургского университета гражданской авиации.

Грасс Татьяна Петровна (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор педагогических наук, доцент кафедры №17 «Экономика» Санкт-Петербургского университета гражданской авиации.

Широбоков Сергей Николаевич (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, начальник отдела информационной политики, доцент кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет.



Общее образование

УДК 37.026.1

Культурный текст как средство обучения дисциплинам по духовно-нравственной и художественной культуре

Cultural text as a means of teaching disciplines on spiritual, moral and artistic culture

Рябова С.В., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, svetabspu@mail.ru

Ryabova S., Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, svetabspu@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.28.66.020

Ключевые слова: культурный текст, социально-значимая информация, формирование духовно-нравственных и художественных ценностей, средство обучения, научные критерии отбора культурных текстов, адаптация культурного текста в соответствии с возрастом учащихся, алгоритм познавательной деятельности при изучении культурного текста.

Keywords: cultural text, socially-significant information, the formation of spiritual, moral and artistic values, a teaching tool, scientific criteria for the selection of cultural texts, the adoption of a cultural text in accordance with the age of students, an algorithm of cognitive activity in the study of a cultural text.

Аннотация. Актуальность исследования связана с проблемой отбора объектов духовной, материальной и художественной культуры, в качестве средств обучения соответствующим по содержанию дисциплинам на уровне основной школы. Целью исследования стало изучение культурологических, педагогических и психологических критериев научности, применяемых для формирования содержания современных учебников по предметам образовательных областей «Основы духовно-нравственной культуры народов России» и «Искусство». Анализ представленных культурных текстов в содержании школьных учебников показал достаточное разнообразие их типов. При этом отмечается несоблюдение авторами ряда научных требований – полноты содержания культурного текста, адаптации его формы и содержания на уровень возрастных и психологических возможностей обучающихся, несоответствие отобранного культурного текста цели обучения и содержанию темы учебника и т.п. В представлении текстов искусства не учитывается психологическая основа формирования когнитивной схемы в его познании. Несоответствие выбранного культурного текста научным критериям вызывает сложность в его восприятии и понимании учащимися, приводит к снижению эффективности формирования на этой основе духовно-нравственных и эстетических ценностей. Результаты исследования могут стать основой для авторов учебников и преподавателей дисциплин в общеобразовательной школе.

Abstract. The relevance of the study is associated with the problem of selecting objects of spiritual, material and artistic culture as a means of teaching corresponding to the content of disciplines at the level of basic school. The purpose of the study was to research the cultural, pedagogical and psychological criteria of scientific character, used to form the content of modern textbooks on subjects of educational areas "Fundamentals of spiritual and moral culture of the peoples of Russia" and "Art". Analysis of the presented cultural texts in the content of school textbooks showed a sufficient variety of their types. At the same time, it is noted that the authors do not comply with a number of scientific requirements – the completeness of the content of the cultural text, the adaptation of its form and content to the level of age and psychological capabilities of students, the discrepancy between the selected cultural text of the learning goal and the content of the textbook topic, etc. The presentation of art texts does not take into account the psychological basis of the formation of a cognitive scheme in its cognition. The discrepancy between the selected cultural text and scientific criteria causes difficulty in its perception and understanding by students, leads to a decrease in the effectiveness of the formation of spiritual, moral and aesthetic values on this basis. The research results can become the basis for the authors of textbooks and teachers of disciplines in a comprehensive school.

Введение. Специфику содержания дисциплин двух близких образовательных областей школьного образования «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (далее – ОДНКНР) и «Искусство» составляют культурные тексты. Объекты духовной, материальной и художественной культуры применяются как средство обучения и позволяют гармонично формировать интеллектуальную, эмоционально-чувственную и нравственную сферы личности, ее креативные способности. В этом убеждает анализ содержания современных учебников, где широко представлено большое разнообразие культурных текстов – фольклор, художественная литература, произведения искусства (живопись, скульптура, архитектура) [3;4;7;9;13]. Достаточно часто присутствуют современные тексты из СМИ и публицистики. Для учебников по светской этике характерны нормативные тексты (образцы поведения) [2;8;12]. Однако, на наш взгляд, в современной системе школьного образования далеко не всегда эти тексты выполняют свою обучающую функцию, реализация которой определяется соответствующими специально научными и педагогическими требованиями.

Методология исследования. Суть культурного текста как средств обучения определяется с точки зрения нескольких областей научного знания – культурологии, психологии и педагогики. В культурологии в самом широком понимании текстом определяют объект, который содержит информацию, обладающую внутренней организацией, оформленную с помощью знаков и доступную для прочтения и понимания другими людьми. Теорией текста занимались сторонники знаково-символического подхода к сущности культуры, прежде всего Ю.М. Лотман и его ученики. Именно в этой научной школе было сформулировано само понятие «культурный текст» или «текст культуры», которое распространилось на все результаты деятельности человека. А культура представлена как совокупность текстов.

Культурный текст отличается социальной значимостью, ценностью информации для общества и разнообразием формы, которая не ограничивается только системой письменных знаков и символов, с помощью которых информацию сохраняют и передают. Форма, в свою очередь, определяется функциями объекта культуры, его социальной ролью и создается разнообразными средствами, подобно письменности для нарративных текстов. Следовательно, любой культурный текст можно «прочитать», зная язык, на котором он написан.

Большинство культурных текстов предназначено для трансляции современникам или потомкам различных ценностей – материальных, духовно-нравственных, эстетических и т.д. Эту главную социальную функцию Ю.М. Лотман называет «функция обеспечения общей памяти коллектива» [6, с.62]. К примеру, все фольклорные тексты (сказки, былины, легенды и т.п.) сохраняют представления предков о нравственных нормах поведения человека в обществе через сюжеты и поступки главных героев, представления об окружающем мире, о соседних народах и т.п.

Типология культурных текстов определяется формой выражения социально-значимой информации. Ю.М. Лотман выделил основные виды текстов: письменные тексты, тексты типа «ритуал», «обряд», «действие», художественные тексты (тексты искусства), тексты поведения (светский этикет, бытовое поведение и бытовая речь, обрядовое или культовое поведение и т.п.) [6]. Все они применяются при формировании содержания школьных дисциплин.

Исходя из вышеизложенных теоретических представлений, вытекает важный вывод о том, что в процессе обучения дисциплинам, связанным своим содержанием с духовно-нравственной и художественной культурой, изучение культурного текста должно быть направлено на восприятие и понимание его смысла через внешние формы выражения информации. То есть в основе организации познавательного процесса лежит информационный обмен между обучающимся и окружающим миром через культурный текст.

Однако, не каждый культурный текст подходит в качестве средства обучения. Можно выделить критерии для их отбора с целью применения как средства обучения с точки зрения культурологии. Во-первых, это наличие содержания (смысла), оформленного определенным языком (средствами). При изучении памятника культуры в историческом аспекте содержание и форма должны отражать особенности эпохи. Это требование предполагает отбор произведений с достаточно выразительной формой, с четким и хорошо читаемым содержанием и минимумом контекста для его понимания, что особенно актуально для учащихся начальной и основной школы, у которых часто отсутствует запас знаний об исторических эпохах, необходимый для адекватного восприятия культурных текстов. Конечно, при этом не исключается изучение сложных произведений по форме и с большой долей символики. Но они должны составлять «зону опережающего

развития» обучающихся и быть представленными, в основном, на профильном уровне изучения предмета.

Во-вторых, критерием обора текста является его направленность на общение с субъектом, когда предполагается слушатель, зритель и т.п., который самостоятельно способен извлекать информацию из культурного объекта. В большей степени общение с произведением определяется интересом к нему, поэтому стоит обращать внимание на его актуальность для современного человека. Другой аспект этого требования состоит в том, что текст необходимо сопровождать учебной информацией, необходимой для его самостоятельного изучения и понимания обучающимися.

И, наконец, третьим культурологическим критерием выступает ориентация на сохранение культурного опыта – ценностей, традиций, технологий и т.п. В мировой культуре существует огромное количество культурных текстов, которые не содержат социально-значимую информацию. На примере современной информационной культуры это особенно хорошо заметно. Много ли социально-значимой информации содержится в видеороликах, размещенных на популярных платформах YouTube.com, Instagram.com и т.п.? Социальная значимость определяется наличием смысла, идеи, духовно-нравственной ценности. Можно сколько угодно говорить о приоритете самовыражения автора и его ценности в искусстве, но произведение остается классикой, а, значит, имеет шанс быть в школьном образовании, только при условии, если несет важный социальный опыт для последующих поколений. К сожалению, это достаточно жесткий закон культуры – сохраняется только то, что имеет значение для функционирования и выживания общества.

Таким образом, чтобы стать средством обучения с точки зрения культурологии объект духовной, материальной или художественной культуры должен иметь социально-значимый смысл, четко читаемый во внешней форме с помощью разнообразных средств, а также сопровождаться учебной информацией, помогающей самостоятельному общению обучающихся с культурным текстом. По типу информации и внешним средствам выражения в содержании образования могут быть представлены следующие типы культурных текстов: фольклор, тексты искусства (архитектура, изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство и т.д.), письменные тексты (исторические, научные, философские и религиозные, художественная

литература и т.п.), тексты поведения (этикетные нормы, законы, деятельность выдающихся личностей, обычаи, обряды, ритуалы), тексты современной информационной культуры (СМИ, Интернет и т.п.), объекты материальной культуры (костюм, жилище, предметы быта и т.д.).

Вторую группу научных критериев составляют педагогические принципы и теории. Пожалуй, главным из них является отбор культурных текстов в процессе обучения дисциплинам образовательных областей ОДНКНР и «Искусство» в соответствии с целью обучения – формирование духовно-нравственных и эстетических ценностей личности обучающихся. Этот процесс невозможен без усвоения сути ценности на основе восприятия, чувственного переживания и понимания смысла культурного образца, формирования устойчивого эмоционально-нравственного отношения к этому содержанию, а также без последующего повторения и закрепления смысла ценности в собственной деятельности (действие, поведение или творчество).

Педагогические критерии отбора культурных текстов достаточно традиционны. Прежде всего, это соответствие возрастным и психологическим особенностям учащихся – способность воспринимать и понимать содержание текста на уровне возрастных возможностей развития восприятия, памяти, мышления и других психических процессов. Еще одно требование – соответствие содержанию дисциплины, когда текст является иллюстрацией духовно-нравственных ценностей в разнообразных формах или создает эмоциональную атмосферу погружения обучающихся в эпоху. И, конечно, нужно обратить внимание на взаимосвязь культурного текста с современной культурой и жизненным опытом обучающихся для закрепления формирования ценности.

Результаты исследования. Выборочный анализ современных учебников по ОДНКНР для 4 – 5 класса и по искусству для 6 – 9 классов позволяет выявить основные проблемы при отборе культурных текстов, поскольку именно они являются главным информационным ориентиром для организации реального процесса обучения. Культурные тексты могут быть представлены как иллюстрации, в основном, фото из современной действительности и произведения искусства, и как отрывки из письменных текстов.

Типичный и часто встречающийся пример некорректного представления культурного текста состоит в том, что включается его иллюстрация или название при отсутствии необходимой для восприятия учебной информации.

В учебнике ОДНКНР, разработанном М.Т. Студеникиным [12] при изучении темы «Мужество» приводится иллюстрация картины, изображающей Александра Матросова, бегущим по полю боя на переднем плане, причем без названия и автора. Рядом текст учебника: «Александр Матросов в Великую Отечественную войну 1941–1945 годов ценой своей жизни спас многих бойцов» [12, с.90]. Далее в содержании параграфа нет ни слова о сути подвига Александра Матросова, а это есть культурный текст типа «тексты поведения» по теории Ю.М. Лотмана. Мы читаем только теоретические рассуждения о понятии «мужество» и выдержки из сочинений школьников о том, как они понимают мужество. В данном случае без дополнительного рассказа учителя о подвиге этого героя Великой Отечественной войны нравственная ценность его поступка вряд ли будет понятна учащимся. Но ведь, здесь текст учебника, который предназначен, в основном, для самостоятельного изучения ими учебного материала. И в этом аспекте поверхностное представление культурного текста в школьном учебнике недопустимо. В данном случае нарушается культурологический критерий наличия содержания и формы в культурном тексте, а, именно, содержание вообще отсутствует. На основе представленной формы подвига героя (в данном случае – иллюстрация и упоминание героя в тексте), в полной мере, понять содержание культурного образца поведения не представляется возможным. Главная ошибка автора учебника состоит в том, что он выбрал сразу три возможных варианта раскрытия понятия «мужество» – на основе культурного текста (образец героического поведения Александра Матросова), путем теоретического (логического) определения понятия, а также с помощью примеров осмысления сути понятия на уровне мышления школьников (отрывки из сочинений учащихся). При восприятии учебной информации в мышлении обучающихся накладываются сразу три когнитивные схемы, хотя для усвоения понятия вполне хватило бы одной – на основе культурного текста и вывода, когда процесс понимания основан и на образном и на логическом мышлении. Два других варианта можно было включить в задания для закрепления изученного материала.

В учебнике по основам светской этики издательства Просвещение, авторство, к сожалению, не указано в библиографической справке, такой принцип представления культурного текста как иллюстрации содержания

темы без изучения самого текста является нормой [8]. Здесь произведения искусства и цитаты из сочинений мудрецов присутствуют в заданиях и в дополнительном материале, а в тексте параграфов только рассуждения и определения понятий. Это удивляет, потому что для детей школьного возраста 4 – 5 класса более доступно и интересно изучать сложные понятия этики через примеры культурных текстов. В теме урока «Свобода и моральный выбор человека» приводится сложный учебный материал и мы видим иллюстрацию к сказке А.С. Пушкина «О мертвой царевне и семи богатырях» [8, с.22-23] со сценой диалога между царевной и Чернавкой, которая делает моральный выбор между добрым и злым поступком. Но в тексте параграфа идут рассуждения о том, что такое добродетель и порок, а упоминание о сказке А.С. Пушкина только в задании после параграфа, в котором ссылка на иллюстрацию тоже отсутствует.

Часто встречаются в учебниках ОДНКНР для 4 – 5 классов примеры культурных текстов, не соответствующих содержанию изучаемой темы и даже дисциплине. В уже упоминавшейся учебной книге по основам светской этики М.Т. Студеникина после каждой темы присутствует рубрика «Этикет», где представлены культурные тексты с моделями поведения в той или иной жизненной ситуации. При этом они никак не соответствуют теме урока. Например, после изучения темы про мужество приводится текст «Соблезнование» [12, с.97-98]. Детям объясняют правила проявления соблезнования в связи со смертью близкого человека. Или после темы о терпимости и терпении в рубрике «Этикет» предлагается изучить текст «Абрикосы, ананасы и персики» о том, как правильно есть эти фрукты. А тема 11 «Равнодушие и жестокость» заканчивается опусом «Не бегите сломя голову в буфет» о том, как вести себя в театре [12, с.99-109]. Мы полагаем, что это не самая лучшая идея автора учебного пособия. Гораздо эффективнее для формирования ценностей было бы установить логические связи учебного материала параграфа и нормативных текстов в рубрике «Этикет», которая могла стать частью завершающего этапа формирования ценности – применение знаний о ценности в реальной ситуации.

В уже упоминавшемся выше учебнике по основам светской этики издательства Просвещение также много примеров иллюстрирования культурными текстами, не соответствующими теме урока. Так на уроке «Образцы нравственности в культуре Отечества» нет ни одного примера из отечественной культуры [8, с.54-55]. Мы читаем только

определения личностей, которых, с точки зрения авторов, считают образцом нравственности – это труженик, патриот, воин, коллективист. В иллюстрациях повезло только труженику и мы встречаем фото «Собрание бригады монтажников». По теме урока «Жизнь человека – высшая нравственная ценность» из 5 иллюстраций, относится к теме только одна – «Материнство» [8, с.60-61]. Остальные – фото учительницы, лаборантки, сварщика и пограничника. Остается только догадываться, почему такой странный выбор изображений людей, которые видимо должны быть примером поведения по этой теме в современной культуре.

Особенно удивляет, когда авторы школьных учебников, относящихся к образовательной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» приводят примеры культурных текстов, которые мало связаны с духовно-нравственной культурой народов России, хотя культурного разнообразия этнических и художественных традиций в нашей стране вполне достаточно. Так, в учебнике по основам религиозных культур и светской этики А.Л. Беглова и др. [7], вышедшем в издательстве Просвещение, очень много содержательных моментов такого типа. При изучении мусульманских праздников приведена иллюстрация «Мусульмане в Кении во время праздника», но нет иллюстраций праздников в современных регионах России, традиционно относящихся к исламу Татарстана, Башкортостана, Чечни, Дагестана, которые гораздо ближе к содержанию дисциплины ОДНКНР [7, с.66]. Это относится ко всем темам по исламской религии и буддизму. В теме урока по древним религиям рассматривается иллюстрация обряда африканских колдунов и изображение африканского колдуна в маске-наголовнике [7, с.52]. А что мешало привести культурные тексты, изображающие шаманов Сибири или финно-угорских народов России?

Цель дисциплин образовательной области ОДНКНР состоит, судя по ФГОС, в изучения культурных традиций народов нашей страны. Отсюда, приоритет в отборе культурных текстов в содержании школьных курсов тоже должен соответствовать этому требованию.

Соответствие культурных текстов возрасту учащихся достигается в большинстве учебных пособий при помощи его языковой адаптации. Однако, достаточно часто, можно встретить адаптированные культурные тексты в изложении авторов без ссылки на оригинал, а иногда, даже без упоминания названия текста или хотя бы кратких сведений об авторе.

К сожалению, опять приходится приводить примеры из учебника М.Т. Студеникина, где при наличии адаптированных культурных текстов в большинстве случаев не указан оригинальный текст. Например, при изучении темы 8 «Честь и достоинство» приводится текст без заголовка, о том, как маленькая девочка Катя написала записку князю Барклаю-де-Толли и за обедом подложила ему под столовый прибор. Князь оскорбился и едва не вызвал на дуэль князя Горчакова. Брат девочки догадался о ее поступке и инцидент был исчерпан после того, как Катя дала честное слово при всех офицерах, что это сделала она [12, с.75-76]. Из какого сочинения взят этот текст автор учебника не уточняет. Остается догадываться, в том числе и учителю, который преподает по этому учебнику – когда произошла эта ситуация, это отрывок из воспоминаний кого-либо или текст из произведения художественной литературы? Остается загадкой, какой первоначальный текст адаптировал автор учебника. Мы полагаем, что такое вольное обращение с культурным текстом в данном случае абсолютно не уместно в учебном пособии.

Другой вариант представления культурных текстов совсем без адаптации с языком оригинала. Например, такие образцы встречаются в уже упоминавшемся учебнике по основам религиозных культур А.Г. Беглова и др. Приводится цитата из Евангелия от Матфея о Страшном суде, достаточно сложная для понимания младшими подростками [7, с.72].

Примером корректного отбора культурных текстов отличаются учебники ОДНКНР для 5 класса Н.Ф. Виноградовой [3], ОДНКНР для 5 класса Р.Н. Бунеева и др.[2], учебник по ОДНКНР для 5 класса М.М. Шахнович и др. [13]. Все иллюстрации произведений искусства имеют названия и авторов, четко соответствуют содержанию текста параграфа. Если приводится культурный текст, то о нем обязательно есть хотя бы краткая информация. Например, в учебнике Н.Ф. Виноградовой в теме «Человек творец и носитель культуры» приводятся слова из учения апостола Павла: «Любовь да будет непритворна; отвращайтесь от зла; прилепляйтесь к добру; будьте братолюбивы друг к другу с нежностью; в почтительности друг друга предупреждайте; в усердии не ослабевайте; духом пламенейте...». А ниже информация о том, кто такой апостол Павел в доступной для учащихся 5 класса формулировке [3, с.12-17].

Другим примером корректного представления культурных текстов является учебник по ОДНКНР для 5 класса М.М. Шахнович и Т.В.

Чумаковой, где авторы дают сложные для понимания пятиклассников религиозные тексты в рубрике «Для любознательных». Так при изучении темы «Религия и мораль. Нравственные заповеди» приводятся цитаты из древнеегипетской «Книги мертвых», «Поучения Владимира Мономаха», из хадисов о пророке Мухаммеде и т.п. [13, с.115-117]. У каждого текста есть название и сведения об авторе.

Достаточно часто в современных учебных книгах встречаются примеры некорректного выбора текстов искусства. Например, в учебниках по ОДНКНР присутствуют художественные произведения со своим глубоким социально-значимым или эстетическим смыслом, но не отражающие содержание духовно-нравственной ценности, которая предлагается для изучения по теме урока. Так в учебнике ОДНКНР авторов Е.В. Саплиной и А.И. Саплина есть рубрика «Картинная галерея» после каждой темы, где представлены иллюстрации картин [10]. По теме «Введение в предмет «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в этой рубрике мы встречаем иллюстрации двух картин А. Шильдера «Село. Закат» и Л. Каменева «Вид на Саввино-Сторожевский монастырь» [10, с.11]. В тексте параграфа информация об этих картинах отсутствуют, так же как вопросы и задания к ним. К чему эти иллюстрации, что они должны были проиллюстрировать в этой теме и главное, что с ними должны делать учащиеся, совершенно не понятно. То же самое относится к рубрике «Слушаем музыку», которая включает только перечень произведений. Такая неопределенная ситуация в этом учебнике по всем темам. Культурные тексты есть, а методов работы с ними не предлагается, в том числе каких-либо инструкций для самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Единственный вариант – учитель сам должен придумать, с какой целью можно изучить эти произведения в предложенной теме и, соответственно, предложить методы работы с ними. Получается, что без учителя самостоятельно изучить по учебнику эти культурные тексты не представляется возможным для учащихся. Подобный перечень культурных текстов был бы более уместен в учебной программе дисциплины, как общий ориентир для преподавателей.

Другой пример опять из учебника по основам светской этики издательства Просвещение. В теме «Что такое светская этика» приводится иллюстрация фрески Рафаэля «Афинская школа» [8, с.6]. Непонятно, что она иллюстрирует здесь, в тексте нет ни слова об этой фреске. Известно, что по содержанию это произведение искусства

является аллегорией античной философии, там есть Аристотель и Платон в центре композиции, но к теме урока эта аллегория не относится никак. Более уместен портрет Аристотеля, который мы и встречаем на следующей странице.

Отдельная тема обсуждения – это культурные тексты в учебниках образовательной области «Искусство». В отличие от ОДНКНР данная образовательная область присутствует в школьном образовании давно и отбор культурных текстов для изучения уже хорошо апробирован как с точки зрения культурологических, так и с точки зрения педагогических критериев. Однако, и здесь существуют проблемы, часть из них связана с психологическими критериями научности.

Произведения искусства в силу их особенностей достаточно сложно изучать школьникам. В когнитивной психологии разработаны алгоритмы познавательной деятельности человека, которыми он пользуется в процессе изучения новой информации, в том числе в процессе обучения. Это когнитивные схемы, представляющие собой умственные планы, которые являются абстрактными и служат руководством к действию, как структура для интерпретации информации, алгоритм для решения проблем и т.д. [5, с.101]. Когнитивные схемы формируются в процессе обучения и впоследствии служат для самостоятельного мышления и познания окружающего мира. Они могут быть основаны как на первой (образное мышление), так и на второй (логическое мышление) системе человека. При этом на процесс мышления с помощью когнитивной схемы влияет прошлый опыт восприятия информации.

Культурные тексты – тексты поведения (светский этикет, бытовое поведение и бытовая речь, обрядовое или культовое поведение), письменные тексты, тексты типа «ритуал», «обряд», «действие», материальные объекты – изучаются на основе когнитивных схем, в которых тесно связаны образное и логическое мышление. В отличие от природных объектов, здесь понимание направлено на человеческое поведение или произведение искусства. В познавательном процессе значительную роль играет модель интенционального объяснения, которая сводится к нахождению понятных для воспринимающего человека целей, мотивов, ценностей и чувств, руководящих поступками реальных людей или отражённых в литературе, живописи и музыке. Этот своеобразный эмоциональный резонанс, ощущаемый человеком как понимание, является субъективным

состоянием, отражающим систему личностных предпочтений, не свободных от влияния культуры. Такое понимание иногда не совпадает с тем смыслом, которое автор вкладывал в своё произведение [5, с.108]. Иначе говоря, зритель может принимать свои эмоциональные впечатления за суть произведения.

Отсюда, следует важный вывод о том, что культурные тексты изучать сложнее, потому, что восприятие на основе собственного опыта и эмпатия, как ее результат создает иллюзию понимания смысла. Самая высокая степень влияния собственного опыта наблюдается при осмыслении сути произведений искусства. Именно поэтому, М.М. Бахтин считал, что при их изучении задача состоит не в понимании точного замысла автора, а в понимании творческом, когда зритель дополняет текст произведения своим опытом [1, с.346]. Но это высшая ступень познания произведений искусства. На уровне школьного образования главная задача состоит в том, чтобы сначала научить субъекта пониманию главной идеи произведения, замысла автора, которые соответствуют идеалам изучаемой эпохи, духовно-нравственным и эстетическим ценностям, а уж потом творческому пониманию, о котором говорит М.М. Бахтин. Для этого в содержание дисциплин образовательной области «Искусство» необходимо включать произведения с четко читаемым смыслом по выразительным средствам, чтобы сформировать устойчивую когнитивную схему для его восприятия и понимания обучающимися. Изложение информации о культурном тексте искусства должно быть эмоционально окрашенным, но при этом логично построенным и заканчиваться выводом о главной идее, заложенной автором или исторической эпохой.

Корректный подбор культурных текстов с четким соответствием исторической эпохе отличает учебник «Искусство» для 6 класса автора Г.И. Даниловой [4]. Его содержание посвящено изучению библейских сюжетов в мировом искусстве, которые представлены через несколько культурных текстов – текст Библии, произведения живописи, которые дополняются интерпретацией сюжета в музыке или художественной литературе. Автор формирует у обучающихся когнитивную схему понимания одного и того же смысла через разнообразные художественные средства. Это своеобразная тренировка мышления – понять сюжет, каждый раз раскрываемый через другие художественные детали. Таким образом, Г.И. Данилова создает интерес у обучающихся, когда главная идея

определена и ее нужно увидеть, узнать в другой форме.

Например, сюжет «Сотворение человека» изучается на основе библейского текста и фресок Микеланджело [4, с.12-13]. В творческих заданиях когнитивная схема изучения текста искусства закрепляется в произведениях художественной культуры XIX и XX веков (У. Блейк «Бог создает Адама» и М. Шагал «Сотворение человека»). При таком подходе первичным становится смысл произведения искусства, а выразительная форма является языком, который нужно уметь прочесть. Принцип группировки культурных текстов по приоритету смысла прослеживается у Г.И. Даниловой и в учебниках «Искусство» для 10 и 11 класса. При изучении исторической эпохи произведения подбираются для иллюстрации основных тем и сюжетов, волновавших людей этого времени.

Такой же подход к изучению культурных текстов присутствует в учебнике «Искусство» 8 – 9 класс авторов Г.П. Сергеевой, И.Э. Кашековой, Е.Д. Критской [11]. Не смотря на то, что в основе содержания курса заложен искусствоведческий подход, когда изучается структура мирового искусства по видам и жанрам, авторам удалось поставить акцент на ценностном содержании образов в предлагаемых произведениях. Например, в теме «Человек в зеркале искусства: жанр портрета» даются образцы портретов по содержанию – современник, историческая личность, композитор. Каждый образ рассматривается на материале разных видов искусства: Александр Невский в «Повести о житии и храбрости благоверного и великого князя Александра», в миниатюрах Новгородского свода летописей, на древнерусских иконах и афише к фильму «Александр Невский» [11, с.42-43]. Таким образом, в сравнении выразительных средств дается единство смысла в образе князя. Другой яркий пример представляет картина И. Левитана «Владимирка», содержащая символику дороги, когда параллельно привлекаются образы из песен каторжников и ссыльных («Степь, да степь кругом» и т.п.) и классических музыкальных произведений («Попутная песня» М. Глинки и т.п.).

Еще один популярный учебник «Изобразительное искусство» для 7 – 8 классов авторов А.С. Питерских и Г.Е. Гурова демонстрирует другую когнитивную схему изучения культурных текстов [9]. Здесь главная цель состоит в изучении выразительных средств в текстах искусства, а сами произведения искусства выступают в качестве иллюстрации того или

иного средства выражения. К примеру, в теме «Важнейшие архитектурные элементы здания» мы насчитали 9 иллюстраций произведений архитектуры на 3 страницах, из них только у двух иллюстраций есть названия [9, с.65-67]. В тексте параграфа присутствует одно целостное описание памятника архитектуры (современный многоэтажный дом), из тех, что представлены на иллюстрациях. Возникает парадокс – учебник насыщен изображениями культурных текстов по сравнению с вышеупомянутыми пособиями, но при этом они практически не изучаются как целостные объекты. Отсюда, они вряд ли будут способствовать формированию духовно-нравственных ценностей. Мы полагаем, что в данном учебном пособии когнитивная схема изучения произведений искусства с моделью интенционального объяснения не применяется совсем, а объекты изучаются с точки зрения инженерного подхода и исследования физических объектов. Возможно, что авторы шли от специфики видов искусства – архитектуры и дизайна, где смысл состоит в полезной функции художественного объекта. Однако, при этом суть художественного образа остается, причем сложного в пространстве и времени. Именно этот смысл художественного образа теряется для школьников за многочисленными выразительными средствами.

В целом, надо отметить, что современные школьные учебники по дисциплинам искусства и художественной культуры редко содержат целостные описания конкретных текстов искусства. В лучшем случае даются сведения о названии, авторе, эмоционально окрашенная информация о самом образе (отдельные факты о создании произведения, впечатления современников и т.п.), одно-два выразительных средства и вывод о смысле произведения. В более распространенном варианте дело ограничивается названием, автором и главной идеей. При такой подаче учебного материала невозможно

сформировать какую-либо когнитивную схему понимания текста искусства, поэтому остальной материал приходится подбирать преподавателю дисциплины для изучения произведения на уроке, либо формулировать познавательное задание для учащихся.

Заключение. Проблема применения культурных текстов в качестве средств обучения была рассмотрена выше на материале школьных учебников, но она имеет свое продолжение на практическом уровне, когда учитель отбирает содержание конкретного урока. Если культурный текст не соответствует культурологическим, педагогическим и психологическим критериям, то неизбежно возникает сложность в его восприятии и понимании учащимися. Под большим вопросом будет эффективность формирования на этой основе духовно-нравственных и эстетических ценностей, а смысл представления культурных текстов в процессе обучения теряется.

Применение культурных текстов в качестве средства обучения требует хорошего знания их содержания и формы авторами учебников, а также преподавателями, непосредственно реализующими познавательный процесс на этой основе. Поверхностное представление культурного текста как иллюстрации духовно-нравственных ценностей, его форма, не адаптированная на уровень возрастных возможностей обучающихся, несоответствие содержания культурного текста теме урока или дисциплине снижает его образовательный потенциал. Каждый культурный текст является не просто иллюстрацией, а выражает идеи, смыслы, чувства и эмоции, сформировавшиеся в отечественной и мировой культуре, и поэтому заслуживает внимательного изучения вместе с обучающимися. Лучше отдавать приоритет не количеству культурных текстов в содержании дисциплины, а качеству их изучения с учетом всех принципов научности.

Литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Бунеев Р.Н. Основы духовно-нравственной культуры народов России. Светская этика: 5 кл.: учебник для общеобразоват. учреждений / Р.Н. Бунеев, Д.Д. Данилов, И.И. Кремлева. - М.: Баласс, 2013. - 128 с.: ил.
3. Виноградова Н.Ф. Основы духовно-нравственной культуры народов России: 5 класс: учебник для учащихся общеобразоват. учреждений / Н.Ф. Виноградова, В.И. Власенко, А.В. Поляков. – М.: Вентана-Граф, 2013. - 160с.

4. Данилова Г.И. Искусство: Вечные образы искусства. Библия. 6 класс: учебник / Г.И. Данилова. - М.: ДРОФА, 2014. - 238 с.: илл.
5. Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога: монография [Электронный ресурс] / С.Ф. Сергеев, М.Е. Бершадский, О.М. Чоросова и др.; СВФУ им. М.К. Аммосова, Ин-т непрерывного проф. образования. – Якутск: Изд-во ИГиПИМНС СО РАН, 2016. – 337 с. - Режим доступа: <http://inpo.svfu.ru/department/wp-content/uploads/sites/4/2019/08/Kognitivnaya-pedagogika.-Tehnologii-elektronnogo>

obucheniya-v-professionalnom-razviti-pedagoga_Yakutsk_2016.pdf

6. Лотман Ю.М. Текст в тексте / Ю.М. Лотман // Статьи по семиотике культуры и искусства. Серия «Мир искусства»; сост. Р.Г. Григорьева, пред. С.М. Даниэля. – СПб.: Академический проект, 2002. – С. 62.

7. Основы религиозных культур и светской этики. Основы мировых религиозных культур. 4-5 классы: учеб. пособие для общеобразоват. учреждений / А.Л. Беглов, Е.В. Саплина, Е.С. Токарева, А.А. Ярлыкапов. - М.: Просвещение, 2010. - 80 с.

8. Основы религиозных культур и светской этики. Основы светской этики. 4-5 классы: учеб. пособие для общеобразоват. учреждений. - М.: Просвещение, 2010. - 63 с.: ил.

9. Питерских А.С. Изобразительное искусство. Дизайн и архитектура в жизни человека. 7-8 классы: учеб. для общеобразоват. учреждений / А.С. Питерских, Г.Е. Гуров; под ред. Б.М. Неменского. – М:

Просвещение, 2012. – 165 с.: ил.

10. Саплина Е.В. Основы духовно-нравственной культуры народов России: Основы религиозных культур и светской этики: 4 кл.: учебник / Е.В. Саплина, А.И. Саплин. - М.: Астрель, 2012. - 127 с.: ил.

11. Сергеева Г.П. Искусство. 8-9 классы: учеб. для общеобразоват. учреждений / Г.П. Сергеева, И.Э. Кашекова, Е.Д. Критская. - М.: Просвещение, 2009.

12. Студеникин М.Т. Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы светской этики. Учебник для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / М.Т. Студеникин. – М.: «Русское слово», 2012.

13. Шахнович М.М. Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы мировых религиозных культур. 5 класс: учебное пособие для общеобразоват. организаций / М.М. Шахнович, Т.В. Чумакова. – М.: Просвещение, 2018. - 158 с.

References:

1. Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity / M.M. Bakhtin. - M.: Art, 1979. - 424 p.

2. Buneev R.N. Foundations of the spiritual and moral culture of the Russian people. Secular ethics: grade 5: textbook for general education. institutions / R.N. Buneev, D.D. Danilov, I.I. Kremlin. - M.: Balass, 2013. - 128 p.: ill.

3. Vinogradova N.F. Foundations of spiritual and moral culture of Russian people: Grade 5: a textbook for general education students. institutions / N.F. Vinogradov, V.I. Vlasenko, A.V. Polyakov. - M.: Ventana-Graf, 2013. – 160 s.

4. Danilova G.I. Art: Eternal Images of Art. Bible. Grade 6: textbook / G.I. Danilov. - M.: DROFA, 2014. - 238 p.: ill.

5. Cognitive pedagogy: e-learning technologies in the professional development of a teacher: monograph [Electronic resource] / S.F. Sergeev, M.E. Bershadsky, O.M. Chorosova and others; NEFU them. M.K. Ammosova, Institute of continuous prof. education. - Yakutsk: Publishing house IGI PMNS SO RAN, 2016. - 337 p. - Access mode: http://inpo.s-vfu.ru/department/wp-content/uploads/sites/4/2019/08/Kognitivnaya-pedagogika-Tehnologii-elektronogo-obucheniya-v-professionalnom-razviti-pedagoga_Yakutsk_2016.pdf

6. Lotman Yu.M. Text in text / Yu.M. Lotman // Articles on the semiotics of culture and art. World of Art series; comp. R.G. Grigoriev, before. СМ. Daniel. - SPb.: Academic project, 2002. - P. 62.

7. Foundations of religious cultures and secular ethics. Foundations of world religious cultures. 4-5 grades:

textbook. manual for general education. institutions / A.L. Beglov, E.V. Saplina, E.S. Tokareva, A.A. Labels. - M.: Education, 2010. - 80 p.

8. Foundations of religious cultures and secular ethics. Fundamentals of secular ethics. 4-5 grades: textbook. manual for general education. institutions. - M.: Education, 2010. - 63 p.: ill.

9. Piterskikh A.S. Art, Design and architecture in the human's life. 7-8 grades: textbook. for general education. institutions / A.S. Piterskikh, G.E. Gurov; ed. B.M. Nemensky. - M: Education, 2012. - 165 p.: ill.

10. Saplina E.V. Foundations of spiritual and moral culture of the Russian people: Fundamentals of religious cultures and secular ethics: 4 classes: textbook / E.V. Saplina, A.I. Saplin. - M.: Astrel, 2012. - 127 p.: ill.

11. Sergeeva G.P. Art. 8-9 grades: textbook. for general education. institutions / G.P. Sergeeva, I.E. Kasheikova, E.D. Cretan. - M.: Education, 2009.

12. Studenikin M.T. Foundations of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia. Fundamentals of secular ethics. Textbook for the 5th grade of general educational institutions / M.T. Studenikin. - M.: "Russian Word", 2012.

13. Shakhnovich M.M. Foundations of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia. Foundations of world religious cultures. Grade 5: textbook for general education. organizations / M.M. Shakhnovich, T.V. Chumakov. - M.: Education, 2018. - 158 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Рябова Светлана Владимировна (г. Уфа, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий аспирантурой ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы».

УДК: 372.3/4

Детская литература как средство воспитания и обучения дошкольников и младших школьников: историко-педагогические аспекты

Children's literature as a means of teaching and upbringing of pre-schoolers and primary school students: historical and pedagogical aspects

Мардашова Р.С., *Набережночелнинский государственный педагогический университет, Mardashova62@mail.ru*

Рахматуллина Л.В., *Набережночелнинский государственный педагогический университет, leyla-1012@mail.ru*

Mardashova R., *Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Mardashova62@mail.ru*

Rakhmatullina L., *Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, leyla-1012@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2020.38.26.021

Ключевые слова: детская литература, средство воспитания и обучения, дошкольники, младшие школьники.

Keywords: children's literature, a means of teaching and upbringing, pre-school children, primary school students.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена наличием проблемы использования детской литературы в качестве педагогического средства в воспитании и обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста. Произведённый анализ историко-педагогических источников позволил выявить и описать особенности использования детской литературы в дошкольном воспитании и начальном обучении в 20 – 30 гг. прошлого столетия в России. В этой связи представляют интерес представленные в статье дискуссии педагогов, писателей и поэтов о допустимых жанрах, содержании и выразительных средствах литературы для дошкольников и младших школьников. В статье описаны формы ознакомления с произведениями детской литературы, методические приёмы её использования в дошкольном воспитании и начальном обучении в указанные годы. Авторы статьи утверждают, что смена идеологической парадигмы в государстве порождает новые требования к содержанию и отбору методических приемов в системе образования, отвечающих совершенно определённым (политическим, социально-экономическим, педагогическим) целям на конкретном историческом этапе жизни общества.

Abstract. The relevance of the article is due to the presence of the problem of using children's literature as a pedagogical tool in the upbringing and teaching of children of pre-school and primary school age. The analysis of historical and pedagogical sources made it possible to identify and describe the features of the use of children's literature in pre-school education and primary education in the 20-3s. last century in Russia. In this respect, the discussion of teachers, writers and poets about acceptable genres, content and expressive means of literature for pre-schoolers and primary schoolchildren presented in the article is of interest. At the same time, the article describes the forms of acquaintance with the works of children's literature, methodological methods of its use in pre-school education and primary education in the indicated years. The authors of the article argue that the change in the ideological paradigm in the state gives rise to new requirements for the content and selection of means in the education system that meet completely specific (political, socio-economic, pedagogical) goals at a specific historical stage in the life of society.

Введение. Понятие «детская литература» может быть сформулировано следующим образом: «Детская литература – это функционирующая в детской среде часть общей литературы, представленная ребёнку в специальных изданиях (книгах и периодике), включающих произведения словесного, изобразительного и дизайнерского искусства, доступные человеку в начале его жизни (в период

детства) для опосредованного или самостоятельного восприятия картины образов мира с целью формирования и развития личности» [7, с.22].

Человек воспринимает окружающий мир через призму культуры. Важнейший путь передачи культурного опыта, накопленного человечеством, – «слово», выраженное в художественной форме. Художественное слово,

расширяя кругозор, формируя социально-нравственные ценности, является не только средством инкультурации (введения в мир культуры), но и эффективным средством воспитания.

О роли детской литературы в воспитании детей убедительно высказывались В.Ф. Одоевский, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов и другие писатели, критики, общественные деятели, педагоги [1]. Так, В.Ф. Одоевский считал, что в ребенке необходимо воспитывать, прежде всего, человека и гуманиста, и полагал, что это сделать способна литература [6]. Н.Г. Чернышевский отмечал, что детская литература воспитывает в ребенке черты характера, а потому выступал за включение в чтение детей талантливых произведений [1].

В самом деле, невозможно переоценить воспитательное значение книг и, особенно, для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Однако в истории педагогики вопросы создания и применения литературы для детей дошкольного и младшего школьного возраста в качестве педагогического средства решались далеко неоднозначно. Имеющиеся исследования [1;7-10;12] на эту тему и результаты произведённого нами историко-педагогического исследования позволили определить особенности использования детской литературы в педагогическом процессе дошкольного учреждения и начальной школы и предъявляемых к ней требований в 20 – 30-е гг. прошлого столетия.

Цель исследования – дать историко-педагогическую характеристику и концептуальное обоснование процесса использования детской литературы как средства воспитания и обучения дошкольников и младших школьников в период 20 – 30-х гг. XX в. в России.

Материал и методика исследований. Историко-педагогическими предпосылками формирования представлений о детской литературе как средстве воспитания и обучения и включения её в контекст воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста стали педагогические идеи о воспитательной ценности, художественных и педагогических требованиях к детской литературе (В.Ф. Одоевского, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова и др.) [1;5]; практике использования детской литературы в воспитании детей дошкольного возраста (Н.А. Альмединген, Е.Н. Водовозовой, Н.Е. Румянцев, М.Х. Свентицкой, Е.И. Тихеевой и др.) [10]; воспитании средствами русской словесности в системе начального образования (Н.Ф. Бунакова, В.И. Водовозова, В.П. Острогорского, В.Я.

Стоюнина, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др.) [там же].

Результаты исследований и их обсуждение. В современных условиях детское восприятие переживает небывалое давление видео-, аудио- и полиграфической продукции коммерческо-развлекательного характера, лишенной какого-либо национального духа, затрагивающей самый поверхностный, примитивный уровень эмоций и, почти, не требующей умственных усилий для восприятия. Поэтому опора в воспитательно-образовательной деятельности на лучшие образцы российской и зарубежной детской литературы, передающей все богатство и разнообразие мира, позволяющей полноценно думать и чувствовать, осознаётся сегодня как насущная необходимость. Однако данное утверждение в разные исторические периоды развития отечественного образования понималось далеко неоднозначно.

Попробуем это доказать.

Проведенный нами анализ исторических и педагогических материалов показал, что к началу XX в. в России сложились объективные условия для включения детской литературы в контекст воспитательной деятельности появившихся новых для того времени общественных воспитательных учреждений для детей дошкольного возраста и уже имевших место учреждений начальной школы. Подтверждением тому является издание в 1921 г. каталога издательства З.И. Гржебина, выпускавшего литературу для детей-дошкольников и младших школьников. Издательство планировало выпустить классические сказки Ш. Перро, Андерсена, Гауфа, А.С. Пушкина, В.А. Жуковского, пересказы произведений Гомера, Вергилия, Бокаччо, мифы классической древности, «Тысяча и одна ночь», исландские саги, русские былины, «Приключения барона Мюнхаузена» Распе и многое другое [4, с.70].

Незадолго до середины 20-х гг. в советской стране под влиянием комплекса политических, социальных, экономических, идеологических и психолого-педагогических факторов начала складываться новая модель образования, представлявшая собой коммунистическую форму воспитания и предполагающая «создание форм воспитания, имеющих в основе общемарксистскую концепцию, соответствующую природе ребёнка данной революционной эпохи» [4 с.69]. Работу образовательных учреждений предлагалось строить из задач воспитания, диктуемых классовыми интересами пролетариата и учения о ребёнке как продукте среды.

Практика решения поставленных задач в последующие годы свидетельствует о том, что вопросы детской литературы и детского чтения из разряда общественных инициатив перешли в разряд государственных задач.

Дадим этому объяснение.

Новый идеологический курс, выражением которого явилась статья Ленина «О значении воинствующего материализма» (1922), отразился в педагогике явлением, названным «пересмотром» (1923).

Поставленная ещё на II Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1921) задача «учёта и пересмотра педагогической работы» с дошкольниками находит продолжение своего решения на съезде представителей губернских отделов социального воспитания (1923), который выдвинул новый принцип воспитания – связь с жизнью и современностью, определивший всю последующую идеологическую сущность работы с детьми в дошкольных учреждениях и начальной школы.

С позиции выдвинутого нового принципа воспитания перед педагогикой были поставлены задачи, согласно которым начал осуществляться поиск средств и методов воспитания детей на всех этапах возрастного развития. И вектор данного поиска соответствовал курсу – воспитание «реалистически мыслящих людей» [5]. Таким средством воспитания признана детская литература, но литература в свете требований нового времени. В 1924 г. в резолюции XIII съезда РКП(б) отмечалось: «Необходимо приступить к созданию литературы для детей под тщательным контролем и руководством партии, с целью усиления в этой литературе моментов классового, интернационального, трудового воспитания [2, с.61].

В решении задачи – создания новой литературы для детей остро встал вопрос о сказке: допустима ли сказка как материал для рассказывания и детского чтения? Определить значение сказок для ребёнка пытались педологи, выдвигая лозунги: «Сказка отжила свое», «Долой всякую сказку» [12]. Особым рвением отличались харьковские педологи. Как пишет Корней Иванович Чуковский: «...подвизалась группа педологов, теоретиков детского чтения, утверждавших, что пролетарским ребятам не надобны ни сказки, ни игрушки, ни песни» [4, с.70]. В рамках подобных педологических утверждений в 1925 г. вышел сборник «Сказка и ребёнок» под ред. Н. Рыбникова [8]. Размещённый в нём материал давал искажённую картину о роли сказок в жизни ребёнка и

возможностях их применения в воспитании детей. Участвуя в дискуссии и, выступив на стороне педологов, автор сборника заключает: «Анимизм, фетишизм, тотемизм, система таинственных и категорических запретов, пронизывающих жизнь человека, страх и тревога перед неизвестным, магическое, чудодейственное воздействие на мир и целый ряд других пережитков первобытных мировоззрений, господствовавших когда-то в разных странах и у разных народов, – вот что прививают детям сказки наиболее древнего происхождения. Национализм, верность устоявшимся бытовым формам и классовым разделениям; вера в неотвратимую судьбу – рок; ложь и обман, жестокость и убийство; нажива, власть и женитьба как предел благополучия и счастья; золото, серебро, драгоценные камни, дорогие одежды – вот что увлекает детей в сказках, унаследованных нами от более поздних времён. ...» [8, с.7]. Не менее хлётко автор говорит и о современной ему авторской сказке, значение которой сводилось к решению задач, проводимым в стране идеологическим курсом и выдвинутым в связи с ним новым принципом воспитания. В этой связи он пишет: «Переходя к сказкам новым, отражающим современность и появляющимся в связи со спросом в весьма большом количестве, надо заметить, что большинство их хромает или в художественно-литературном или в идеологическом отношении. Многие из них страдают скучной надуманностью и не захватывают детей, другие же насыщены ненужной фантастикой и не соответствуют требованиям советской педагогики ...» [там же]. Свои рассуждения Н. Рыбников заканчивает выводом, что сказка не может служить материалом для рассказывания и тому, как он считает, есть основание – идеологическое несоответствие содержания сказок требованиям современности.

Подобный вульгарно-социологический подход, не имевший под собой основы в виде глубокой культуры, приводит к изгнанию сказки не только из жизни дошкольников, но и младших школьников.

Вместе со сказкой резкой критике подверглись произведения С. Маршака, был наложен запрет на книги В. Бианки, М. Пришвина, К. Чуковского. В марте 1927 г. С. Маршак писал М. Горькому: «Очень мешает нам в работе отношение педагогов... Почти всегда они оценивают произведение только со стороны темы («Что автор хотел сказать?»). При этом они дают похвальные отзывы часто явно бездарным произведениям и порицают талантливые книжки,

не подходящие под их рубрику. Прежде всего, они боятся сказочности и антропоморфизма. По их мнению, фантастика (всякая) внушает детям суеверие. Напрасно в спорах мы указывали, что всякий поэтический образ грешит антропоморфизмом – оживлением, очеловечиванием всего окружающего. Весёлые книжки – особенно те, в которых юмор основан на нелепице, – упрекают в легкомыслии и в том, что они вносят путаницу в детские представления» [4, с.70].

К этому же времени относится письмо М. Пришвина М. Горькому: «Вчера ещё мои рассказы детские «Ёж», «Гаечки», «Грач» и т.п. считались классическими, а сейчас такой рассказ от меня не возьмут, ссылаясь на то, что в поступках моих зверей нет генеральной линии... дошло до того, что и я сам, наконец, стал подумывать о ничтожестве зайцев и птиц в плане грандиозного строительства... Мне думается, что журналы от моих зверей повеселеют, ведь через моих зверей люди видны, а через очерки ваших рационализаторских искусств не видно людей...» [4, с.71]. В оборот вводится слово «чуковщина», а журнал «Дошкольное воспитание» в апреле 1928 года помещает письмо «Мы призываем к борьбе с «чуковщиной», в котором высказываются, что вместо формирования в ребёнке «социальных чувств, коллективных устремлений» они, наоборот, развивают суеверие и страх («Бармалей», «Мойдодыр», «Чудо-дерево», восхваляют «мещанство и кулацкое накопление» («Муха-цокотуха»), дают неправильные представления о мире животных и насекомых («Крокодил» и «Тараканище») и, вообще, явно контрреволюционны с точки зрения интернационального воспитания [4, с.71].

В 1929 году на страницах «Литературная газета» развернулась дискуссия о детской книге. С резкой критикой тех, кто выступал против произведений С. Маршак, В. Бианки, Б. Житкова и др. авторов, выступил М. Горький в статьях «Человек, уши которого заткнуты ватой» и «О безответственных людях и о детской книге наших дней» [4, с.72].

В 30-е годы в связи с консолидацией писателей, в чём, несомненно, заслуга А.М. Горького, страсти вокруг детской книги стихли. После I Всероссийского съезда советских писателей (1934 г.) сказка была «восстановлена в правах». В 30-е годы в программы советских детских садов возвратились имена зарубежных классиков сказочного жанра (Андерсен, братья Гримм), дореволюционных авторов (А.С. Пушкин, И.А. Крылов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский), произведения советских авторов

(К.И. Чуковский, С.Я. Маршак, А. Барто, А. Квитко, В. Бианки, Н. Забила) [там же].

И, тем не менее, не смотря на некоторые уступки педологов в отношении сказки и произведений известных и уже признанных писателей, роль детской литературы сводилась к роли «литературных пособий» [9, с.23]. В журнале «Дошкольное воспитание» (1931 г.) об этом говорится: «... Эти книги подобно различным дошкольным пособиям-игрушкам, живым уголкам, спортивным приспособлениям можно смело назвать «литературными пособиями» [там же]. В связи с таким предназначением для малышей предлагались книжки-картинки двух типов: картинки с краткими предметными надписями (например, «Дети Индии») и картинки, надписи под которыми имеют примитивную сюжетную линию («Щур» – Е. Чарушина и др.), агиткнижки о санитарных и гигиенических правилах («Девочка чумакая» – А. Барто, санкнижки Федорченко), книжки-справочники по различным отраслям производства («Дерево» – Зайцева, «Манюшкина кружка» – Павлович и др.), книжки естествоведческие («Птичьи» и «Звериные» альбомы, книжки Бианки, «Муравьиный дом» и «Весёлая пчёлка» – Павлович и др.), книжки краеведческие («Олени и лопари» – Гладун, «Узбекистан» – Жолткевич и др.), агиткнижки политического характера на газетном материале («Два 1 Мая» – Шварца; «Красин во льдах» – Миндлина) [там же]. Роль этих книг сводилась к роли учебников для дошколят. Используя их, педагогу рекомендовалось искать: 1) исходную позицию для проведения беседы; 2) ряд полезных для детей сведений; 3) освещение политических вопросов; 4) агитацию (особенно в вопросах коллективного быта, как, например, используя книгу «Хорошо» – Уральского); 5) хорошо сформулированные стихотворные лозунги для работы.

При выборе детской книги от педагога требовалось иметь чёткую классовую и хорошо продуманную педагогическую позицию. Позиция выражалась в умении педагога оценить три стороны художественной книги: первая – не идеалистическая ли она по своей общей установке; вторая – классовая направленность пролетарской литературы и третья – заряжена ли она здоровым оптимизмом.

Большое значение придавалось книге в решении задач политехнического образования детей. В этой связи рекомендовалось создание книжек-самоделок (Радищев – Игрушки из спичечных коробков, Синицына – Игры с цветом и светом, Панков – Мы строим и др.), которые

содействовали бы приобретению трудовых умений и навыков, знакомству с производственными процессами, стимуляции производству предмета и т.д. [11] Художественные книги должны были знакомить с производственными процессами, производственной техникой, использоваться как отправные моменты к более близкому знакомству с индустрией и промышленностью («Манюшкина кружка» – Павлович, «Хлебозавод» – Дейнеке и Трошина и т.д.) [9].

Наряду с обсуждением тематики и требований к книге ставились вопросы её методического использования. Для этого педагогу рекомендовалось следовать правилам: 1) педагог сам должен знать хорошо книгу, не допускать ошибок в интонациях, звуковой окраске и ударениях. Акцентировалось, что знание книги помогает педагогу передать её художественные образы живее, слово сделать выразительнее, ритм отчётливее. Педагогам рекомендовалось оттенять иронию, быть лиричными или патетичными там, где этого требовала книга; 2) чтением книги нельзя затыкать «пустые места» в рабочем дне, оно не должно быть случайным, его нельзя обрывать ради другого занятия, ибо это заставляет детей относиться к чтению небрежно и несерьёзно; 3) нельзя читать книгу детям усталым или занятым другими делами; 4) не следует прерывать чтение из-за пустяков, пускаться в середине чтения в разъяснения; 5) нельзя требовать от детей немедленного пересказа книги, что раздражает их, а при более слабой детской передаче материала впечатление от книги бледнеет; 6) не следует во время чтения дополнять книжку, надо предоставить книге свободу воздействия, давать детям возможность догадаться, обдумать. Нельзя сразу после чтения «разбирать» книжку, стараться всё разъяснить, вывести «мораль», лишая возможности детей задуматься и сделать выводы [9]. Подобные методические рекомендации высказывались и в адрес педагогов, осуществлявших обучение и воспитание в начальной школе.

Знакомство детей с книгой происходило в 20–30-е гг. и через появившееся в стране радиовещание (в 1925 году в эфир начинают выходить детские радиожурналы «Радиооктябрёнок» и «Радиопионер», в 1934 г. – «Утренняя зорька» и «Пионерская зорька»). День рождения радиовещания в Казани – 7 ноября 1927 года. При этом радиовещание в Татарской республике велось на русском и татарском языках.

Важным средством воспитания на детском радио была художественная литература. Театральные представления, пьесы, литературные

концерты, художественное чтение – вот те формы радиовещания, применяемые в решении поставленных задач воспитания. Репертуар дошкольных передач наполовину состоял из произведений детской литературы. Вторую половину репертуара составляли бытовые пьесы или сценки из жизни самих детей. Их играли обычно три-четыре актёра, один из которых был ведущим. Такие пьесы, как и рассказы о сверстниках детей, пользовались особым интересом. В начале 30-х гг., когда сказка насовсем вернулась в детские сады и школы, в радиовещание включались советские авторские сказки, сказки народов СССР, русские народные сказки в пересказе лучшей обработчицы народных сказок И. Карнауховой; из западной классической детской литературы – сказки Андерсена, Гауфа, братьев Гримм.

В круг чтения детей на радио в предвоенные годы (1940–1941 гг.) включались сказки Дж. Харриса, сказки А.С. Пушкина («Сказка о рыбаке и рыбке» и «Сказка о попе и работнике его Балде»), рассказы Л. Толстого, сказка В. Гаршина «Лягушка-путешественница», рассказы А.П. Чехова, Н. Гарина. Из современной того времени литературы по радио передавали стихи С. Маршака, К. Чуковского, Л. Квитко, С. Михалкова, А. Барто, Б. Житкого, рассказы о природе и животных М. Пришвина, Е. Чарушина, Б. Бианки, Ю. Германа [3].

В «Руководство для воспитателя детского сада» были включены указания, как часто и в каких группах можно устраивать слушания радио в детских садах. Применение детского радио доказывалось как преимущество его перед литературой: «...Оно гораздо скорее, чем книга, отзывается на события в жизни страны, которые волнуют и интересуют... детей...» [3, с.52].

Заключение. Произведённый историко-педагогический анализ свидетельствует, что изученный в исследовании этап (20 – 30 гг. XX столетия) процесса введения детской литературы в педагогическую практику дошкольных учреждений и начальной школы имел собственную динамику и тенденции. Исследуемый процесс был обусловлен социально-политическими, психолого-педагогическими тенденциями, определявшими стремление к максимально эффективному использованию воспитательного потенциала детской литературы в соответствии с заказом общества и государства.

Результаты исследования свидетельствуют, что детская литература в своём развитии и применении в педагогической практике прошла сложный путь развития. Особенно трудным, по

нашему мнению, оказался отбор жанров и специфических форм детской литературы, отвечающих главному своему требованию – соответствию запросам детей. Время доказало, что более всего отвечает этому требованию – сказка, своей непревзойдённой способностью соответствовать особенностям детского восприятия и пластичностью её использования в процессе образования. Однако нужно констатировать, что использование ее педагогического потенциала в современном процессе воспитания и обучения продолжает носить несистематический характер, по-

прежнему сводится к обыкновенному чтению и простому её обсуждению по традиционному задаваемым вопросам. Подобное замечание можно отнести и к другим жанрам народного творчества, и к применению в практике воспитания лучших образцов художественных произведений, написанных специально для детей. Этими обстоятельствами объясняется желание авторов продолжить данное исследование, чтобы найти уже известные и современные способы методического применения детской литературы в воспитании и обучении дошкольников и младших школьников.

Литература:

1. Белинский В.Г. О детской литературе / В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов // О детской литературе. – М.: Детская литература. – Изд. 2-е, перераб. и доп., 1983. – 430 с.
2. КПСС в резолюциях, 1954. – Ч. 2. – С. 61.
3. Костромина Е.Н. Дошкольное радио / Е.Н. Костромина. – Дошкольное воспитание. – 1940. – № 10. – С. 52-55.
4. Литвин Л.Н. Общественное дошкольное воспитание в РСФСР / Л.Н. Литвин. – Мурманск, 1992. – 164 с.
5. Мардашова Р.С. Аксикреативный опыт воспитания в дошкольных учреждениях России в 20-30 гг. XXв. (на примере республики Татарстан) / Р.С. Мардашова, Л.Р. Садыкова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия. Педагогика. – 2018. – № 2. – С. 43-54.
6. Одоевский В.Ф. Сказки и сочинения для детей дедушки Ирины: Сказки, рассказы, пьесы / В.Ф. Одоевский. – Смоленск: СГПУ, 2005. – 97 с.

7. Русская литература для детей: учеб. пособие / Т.Д. Полозова, Г.П. Туюкина; под ред. Т.Д. Полозовой. – 2-е изд. – М.: Академия, 1998. – С. 22.
8. Сказка и ребёнок. Педологический сборник под редакцией Н. Рыбникова. – М.–Л.: Государственное издательство, 1928 – 21 с.
9. Смирнова В. О выборе детских книг и об их использовании / В. Смирнова. – Дошкольное воспитание. – 1931. – № 1. – С. 23-25.
10. Смирнова О.Д. Детская литература как средство воспитания в дошкольных учреждениях советской России (СССР) в 1917-1953 гг.: автореф ... дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Смирнова Ольга Дмитриевна. – Великий Новгород, 2013. – 29 с.
11. Шабад Е. Художественная детская книжка в помощь политехнизму / Е. Шабад. – Дошкольное воспитание. – 1931. – № 8-9. – С. 62-63.
12. Яновская Э. Нужна ли сказка пролетарскому ребёнку? / Э. Яновская. – Харьков: Книгокопилка, 1925. – 12 с.

References:

1. Belinsky V.G. About children's literature / V.G. Belinsky, N.G. Chernyshevsky, N.A. Dobrolyubov // About children's literature. - M.: Children's literature. - Ed. 2nd, rev. and add., 1983. - 430 p.
2. The CPSU in Resolutions, 1954. - Part 2. - P. 61.
3. Kostromina E.N. Pre-school radio / E.N. Kostromina. - Pre-school education. - 1940. - № 10. - S. 52-55.
4. Litvin L.N. Public pre-school education in the RSFSR / L.N. Litvin. - Murmansk, 1992. - 164 p.
5. Mardashova R.S. Axi-creative experience of upbringing in preschool institutions in Russia in the 20-30s. XX century (on the example of the Republic of Tatarstan) / R.S. Mardashova, L.R. Sadykova // Messenger of the Moscow State Regional University. Series. Pedagogy. - 2018. - № 2. - P. 43-54.
6. Odoyevsky V.F. Fairy tales and compositions for the children of grandfather Irenaeus: Fairy tales, stories, plays / V.F. Odoyevsky. - Smolensk: SGPU, 2005. - 97 p.

7. Russian literature for children: textbook. manual / T.D. Polozova, G.P. Tuyukina; ed. T.D. Polozova. - 2nd ed. - M.: Academy, 1998. - P. 22.
8. Fairy tale and child. Pedological collection edited by N. Rybnikov. - M. – L.: State Publishing House, 1928. - 21 p.
9. Smirnova V. About the choice of children's books and their use / V. Smirnova. - Pre-school education. - 1931. - № 1. - S. 23-25.
10. Smirnova O.D. Children's literature as a means of education in pre-school institutions of Soviet Russia (USSR) in 1917-1953: author... dissertation. Cand. ped. sciences: 13.00.01 / Smirnova Olga Dmitrievna. - Veliky Novgorod, 2013. - 29 p.
11. Shabad E. Children's art book to help polytechnic / E. Shabad. - Preschool education. - 1931. - № 8-9. - S. 62-63.
12. Yanovskaya E. Does a proletarian child need a fairy tale? / E. Yanovskaya. - Kharkov: Bookshop, 1925. - 12 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Мардашова Рамзия Суфияновна (г. Набережные Челны, Россия), кандидат педагогических наук, Набережночелнинский государственный педагогический университет.

Рахматуллина Лэйла Вагизовна (г. Набережные Челны, Россия), кандидат педагогических наук, Набережночелнинский государственный педагогический университет.

УДК 37.014

Встреча российской школы с «социально-эмоционально-этическим образованием»: организационно-педагогические условия

Meeting of the Russian school with “social, emotional and ethical learning” (SEE-Learning) – organizational and pedagogical conditions

Кожевникова М.Н., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, mkozhevnikova1@gmail.com

Неупокоева Н.И., лаборатория образовательных инноваций школы № 91, г. Санкт-Петербург, n_neupokoeva@mail.ru

Kozhevnikova M., The Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, mkozhevnikova1@gmail.com

Neupokoeva N., Laboratory for Educational Innovations of School № 91, St. Petersburg, n_neupokoeva@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.28.29.022

Статья выполнена в рамках гранта РФФИ № 20-013-00875.

Ключевые слова: социально-эмоционально-этическое образование, эмоциональный интеллект, обновление содержания образования, организационно-педагогические условия, педагогика «больших идей» «навыки XXI века».

Keywords: social, emotional and ethical learning; emotional intelligence; updating the content of education; organizational and pedagogical conditions, pedagogy of "big ideas" "skills of the 21st century".

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования социально-эмоционально-этического образования (СЭЭО) в российской общеобразовательной школе, зависящего от определенных организационно-педагогических условий. Проанализировано значение направления СЭЭО как примера обновления содержания образования в соответствии с потребностями XXI в. Выявленные в анализе характеристики СЭЭО, при его типологизации как проекта педагогики «больших идей» и конкретизации как особенного гуманистического направления, определили требования к внешним и внутренним условиям введения программ СЭЭО в общеобразовательной школе.

Организационно-педагогические условия введения программы СЭЭО в школу определены как обусловленные выбором перспективы из двух возможных: ситуационной и деятельностной; и выбором организационного подхода из двух возможных: дефицитарного и контекстного; идентификацией соответствующей данной образовательной организации модели внедрения из списка возможных версий, ранжированных по полноте и интенсивности внедрения. Описан общий алгоритм организационно-педагогических действий по введению новой программы. Выявлены возможные риски и проблемы внедрения новой программы в аспектах внешних и внутренних препятствий, общих и индивидуальных затруднений.

Abstract. The article is devoted to the problem of implementing social, emotional and ethical learning (SEEL) in the Russian school as dependent on certain organizational and pedagogical conditions. The importance of the SEEL as an example of updating the content of education in accordance with the needs of 21c. has been analyzed. The characteristics of SEEL identified in the analysis, with its typology as a project of pedagogy of "big ideas" and concretization as a special humanistic movement, determined the requirements for the external and internal conditions for the introduction of SEEL programs in a school.

The organizational and pedagogical conditions for the introduction of the SEEL program into school are understood as conditioned by the choice of the perspective from two possible ones: situational and activity; and the choice of an organizational approach from two possible ones: deficit and contextual; identification of the implementation model corresponding to a given educational organization from the list of possible versions, ranked by the completeness and intensity of implementation. The general algorithm of organizational and pedagogical actions for the introduction of a new program is described. Possible risks and problems of introducing a new program are identified, in terms of external and internal obstacles and general and individual difficulties.

Введение. Эмоционально-этического обучение, Social Emotional Ethical Learning (мы обсуждаем в терминах «образования», а не «обучения» [3]) – СЭЭО, получившее развитие как «обновленная версия» социально-эмоционального обучения (СЭО), воплотившего в образовании с 2000-х гг. концепцию «эмоционального интеллекта», стало известно в России в 2019 г. Программа СЭЭО, разработанная в исследовательском университете Эмори в США, представленная на Международной научно-практической конференции в Институте педагогики РГПУ им. А.И. Герцена [2], была воспринята в русле педагогических идей гуманистической парадигмы. К программе СЭЭО проявили интерес педагоги частных и государственных общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, Москвы, Калмыкии и некоторых других регионов; в 2020 г. приняли участие в научно-практических семинарах по вопросам СЭЭО научно-исследовательской Лаборатории проблем социальной поддержки личности Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, организованных в сотрудничестве с СОШ № 91 Санкт-Петербурга. Некоторые педагоги прошли также курс введения в программу на электронной платформе международного проекта и подступают к введению СЭЭО в педагогическую практику. Так, встреча с новым образовательным направлением оказывается и теоретической, и практической проблемой, обуславливающей исследование и рассматриваемой в данном случае как проблема поиска необходимых организационно-педагогических условий для введения СЭЭО в российской школе.

Методология исследования. Направление СЭЭО разработано его создателями на основе СЭО и последних идей Д. Гоулмана, П. Сенге и др. [12] в двух версиях: образовательной концепции, представленной в тексте как система идей и подходов, ориентированных на любые уровни образования, включая высшее и профессиональное образование [17]; а также учебных курсов для трех возрастных групп: «младшей начальной школы» (возраст 5 – 7), «старшей начальной школы» (8 – 10 лет) и основной школы (11 – 13 лет).

Согласно исследуемым текстам СЭЭО и концепций, на которых они базировались, содержание СЭЭО посвящено актуальным задачам развития понимания эмоций и управления эмоциями, усиливающим социальное понимание и интуицию; развитию внимания; развитию сострадания к себе и к другим; навыка межличностного общения (это «навыки XXI

века», или «мягкие навыки» (soft skills). Основные идеи СЭЭО – это введение в образование эмоциональной и этической составляющих; опора на всеобщий опыт (удостоверяемый здравым смыслом и наукой) и на личный опыт учащихся; цель, понимаемая как собственное счастье и счастье других, соотносимость которых подтверждается связью эмоциональности и социальности. Важная особенность СЭЭО – включение методов культивирования психологической устойчивости – преодоления и профилактики эмоциональных травм, значимость которой была подтверждена исследованиями [15], и развитие «системного мышления», открывающего взаимозависимость вещей, людей, событий [12]. Программы исходят из трех измерений (видов знаний и навыков): 1) осознанности, 2) сострадания и 3) участия и трех областей их применения: i) личности, ii) общества и iii) систем [17, pp.13-21]. Педагогическая модель опирается на элементы осознанности и критического мышления и строится как движение развития учащихся через три уровня: а) обретаемого знания, б) личного озарения, с) личностно воплощенного понимания [17, pp.21-29]. Помимо текстов, исследование исходило также из результатов включенного наблюдения за процессом знакомства российской школы с СЭЭО на примере, в частности, опыта СОШ № 91 Санкт-Петербурга (в рамках практического исследования на этапе вхождения).

Методы исследования. Теоретическое исследование обеспечивалось применением общих методов философии образования и теоретических педагогических исследований (социально-философский анализ, социокультурный анализ, феноменологический подход, типологизирующий и конкретизирующий подходы; текстологический анализ; контент-анализ; системный подход; включённое наблюдение и организационно-педагогическое моделирование).

Результаты.

1. Анализ проблемы как обновления содержания образования. Встреча российской школы с СЭЭО – пример общей проблемы обновления содержания образования. Задача обновления содержания возникает в российском школьном образовании с определенной периодичностью, и традиционный подход заключается в том, что возникающие новые педагогические задачи решаются с помощью включения очередного нового учебного предмета в образовательный стандарт, и затем – в вариативную или обязательную часть учебного плана: осмысливается новая педагогическая

задача – появляется новый учебный предмет. Обновление федеральных образовательных стандартов происходит в отечественном образовании один раз в восемь-десять лет, это значит, что каждый вновь принятый стандарт консервирует определённый консенсус представлений о целях и содержании образования, сложившийся в предшествующие годы. В текущей действительности проблема обновления содержания образования уже не может разрешаться привычным способом через фиксацию изменений в федеральном образовательном стандарте, так как периоды действия стандартов более продолжительные, чем нарастающая интенсивность изменений в технологиях и коммуникациях, несущих новые возможности. Этот факт обсуждается в педагогическом сообществе, в частности, в рамках разработки концепции нового «преадаптивного» образовательного стандарта, к которой приступила инициативная группа под руководством А.Г. Асмолова в рамках программы «Инициатива ФГОС 4.0».

Скорость появления новых «наборов» ожидаемых образовательных результатов опережает скорость обновления стандартов, примерных предметных программ и, тем более, дидактических систем, имеющих ещё большую инерцию. В системе организационно-управленческих действий в рамках ведомственного подхода эта ситуация практически никак не разрешается. Вместе с тем, как показали международные исследования, существует возможность «быстрых изменений» (в срок от 3 до 5 лет) на уровне школы, при условии определенной организационно-управленческой модели преобразований, включающей план изменений; эффективное руководство; мониторинг процессов, повышение мотивации для участия; понимание и преодоление сопротивления, учет необходимости устойчивости и т.д. [10].

Так возникает *необходимость разработки инструментов для расширения и обновления содержания школьного образования на уровне образовательной организации*. Под «содержанием» в данном контексте мы имеем в виду *всю совокупность деятельности учащихся и педагогов в информационно-образовательной среде школы*. «Обновление» охватывает *появление соответствующих времени новых педагогических задач, концепций* (например, «4К» [9]), «*полей*» и *ориентиров* (например, «навыки будущего»), которые регулярно формулируются в крупных международных и российских

исследованиях и научно-педагогических программах [8].

Результат достигнутого понимания относительно стратегии обновления содержания школьного образования определяет вопросы тактического организационно-управленческого характера. Каким способом отдельная образовательная организация может откликаться на возникающие задачи? Какие институциональные инструменты и организационно-педагогические методы помогут педагогам самостоятельно трансформировать и «достраивать» информационно-образовательную среду своей школы, чтобы отвечать на запросы растущих учеников и ожидания меняющегося мира? Или переформулируем: как встроить что-то сущностно (структурно и содержательно) новое в довольно традиционный и жёстко отрегулированный образовательный процесс? Как совмещать новые образовательные возможности с текущим предметным содержанием? Как моделировать информационно-образовательную среду и институциональные условия школы, чтобы они способствовали возникновению новых образовательных ситуаций, нового опыта учащихся и релевантных образовательных результатов?

2. Анализ особенностей направления СЭЭО и соответствующих требований к организационно-педагогическим условиям.

Программу СЭЭО можно рассматривать в качестве модели, типологизируемой как относительно новый для российской образовательной практики класс программ, ориентированных на концепцию «больших идей» (как правило, фундаментальных научных междисциплинарных идей, либо имеющих глобальное значение ценностных утверждений [11]). В традиционных школьных предметных программах элементы научного знания, научные понятия дидактически оформляются в процесс «усвоения» этих знаний на тематических уроках с опорой на классический учебник, учебные темы следуют одна за другой, образуя линейный учебный курс; набор теоретических знаний и предметных умений учащиеся осваивают, а учителя тестируют за фиксированный период времени, в ритме учебного года и недельного расписания. Программы «больших идей» разрабатывались на основе достижений когнитивных наук и уже стали основой образовательных стандартов многих стран (Австралия, Канада, Сингапур и др.). В определённом смысле, одним из ранних примеров этого подхода можно назвать учебный

план школы Монтессори. Программы «больших идей» содержат концепты и обобщённые представления, актуальные для определённой предметной (научной) области, либо области человеческой культуры, предлагаемые педагогам и учащимся не как знание для усвоения, а как *поле, в котором ставят вопросы*, ведут поиск, уточняют факты, соотносят идею с действительностью, исследуют, как идея применяется в мире и совершают свои пробы.

Так эти программы предполагают включение педагогов и учащихся в совместную деятельность в рамках *открытой образовательной ситуации*, где новые знания разворачиваются в индуктивной логике от частного к общему, где есть место сомнению, проблематизации, совместным практикам и пробам, диалогу и тренировке самостоятельности. Развитие идей в таких программах, как правило, идёт *по спирали* (что отвечает идее преадаптивности, значение которой для эволюции, в целом, и человека, в частности, получило научное обоснование [1]), и нарастание объёма представлений и личного опыта происходит по ступеням образования. Структура отдельных занятий содержит описание *совместной деятельности педагога и учащихся*. При том, что характер деятельности меняется в соответствии с возрастом, нарастает объём содержания, центральные принципы и сквозные идеи курса остаются в фокусе. Заметим, что программы, основанные на «больших идеях», предполагают, что *сам учитель наполняет занятия* конкретным учебным материалом, ориентируясь на специфику своей ситуации: возможности школьной образовательной среды, особенности учащихся и т.п.

Принципиальная черта дидактики «больших идей», обсуждавшейся, в частности, в материалах «Инициативы ФГОС 4.0.» И.М. Реморенко, состоит в том, что «большие идеи», как правило, *отсылают к конкретным видам деятельности*, в которые вовлекаются учащиеся в процессе познания. Конкретные знания – понятия и представления – предлагаются в качестве опоры для получения результата в ходе одного занятия. Так, вместе с представлениями и знаниями, формируются определённые способы деятельности и навыки.

Ещё одно отличие программ этого типа – определённая *«незавершённость»*, открытость и изначально заложенная связь их содержания с будущей жизнью и деятельностью. В программе СЭЭО это выражено особенно ярко, так как «большие» социальные и этические идеи, лежащие в её основе, далеко не всегда воплощены в окружающей учащихся

действительности, и требуются время и усилия многих людей, чтобы, например, идеи сострадания овладели большинством людей. Этим отчасти объясняется принципиальная невозможность «итоговой» (в окончательном смысле) оценки результатов освоения такого курса, его результаты будут проявлены в будущем.

Направление СЭЭО, в своей конкретности, как показывает анализ, представляет *гуманистические «большие идеи»*, соответствующие пониманию их в российском гуманистическом движении. Это система ценностей, исходящая из человека как такового; нравственные принципы, объясняемые через человека; критерии истинности, основанные на человеческих способностях познания; в целом, взгляд на мир с позиций человека. Эти идеи сформулированы в СЭЭО в терминах всеобщей значимой *«светской этики»* [14]; и гуманистические ценности, равно как и социальные принципы, и нравственные воззрения, и позиции, здесь не являются навязываемыми, внушаемыми или даже вдохновлёнными учителем, но подразумевают личный результат учащихся. Это результат вопрошания, дискуссий, критического анализа, личного опыта, эмоционального переживания и, наконец, применения, достигаемый в индивидуальных и коллективных образовательных действиях. *Ценностная нагруженность* отличает СЭЭО от программ ценностно-нейтрального модуса, ориентированных на объективированное, не связанное с личностными позициями учеников знание.

В СЭЭО эта проблематика, представленная на трёх взаимосвязанных уровнях существования: индивидуальном; во взаимодействии с «ближними» другими; и на уровне социальных систем, вплоть до общечеловеческого уровня, включает также развитие *осознанности*, связанное с задачами воспитания. «Осознанность» в СЭЭО – это одно из трёх «измерений» образовательного процесса, два других: «сострадание» и «участие, или вовлечённость».

Все эти особенности СЭЭО подразумевают и особые *внешние* организационно-педагогические условия, то есть внимание к способам встраивания в образовательную среду школы, и *внутренние* профессионально-личностные условия, со стороны педагогов. Так, педагогам потребуется принять во внимание, что осознанность (англ.: *mindfulness*) — это сложный субъективный и трудно исследуемый конструкт

(в частности, название широко вошедших в употребление психологических практик), относящийся к глубине психики, от развития которого зависят и решения, принимаемые человеком, и ее /его переживания себя, и отношения с другими. Российские психологи характеризуют осознанность как способность безоценочно, предметно и точно осознавать свой жизненный опыт в полноте и разнообразии его переживаемого содержания, с осознанием факта, что переживаемое есть субъективный слепок с реальности, внутренняя репрезентация опыта, а не сама объективная реальность [6, с.26-31]. В быстро меняющихся ситуациях современной действительности, когда ответственность за свои действия (в информационном взаимодействии, в выборе направления образования и т.д.) всё больше ложится на самого юного человека, *осознанность* актуальна для умения самостоятельно принимать мотивированные и продуманные решения.

Осознанность составляет существенный компонент саморефлексии человека. В более частном смысле осознанность связана с управлением вниманием. Особое значение имеет развитие осознанности в свете понимания сознания как регулятивной подсистемы социального действия, которая, в отличие от инициальной подсистемы (потребностей человека), а также от операциональной и результативной подсистем, осуществляет не только ориентационную и мотивационную, но и проектную, и реактивную функции. Активизация сознания (осознанность), таким образом, обеспечивает осознанный выбор между вариантами поведения, обусловленными, в частности, ощущениями и встроенной эмоциональной оценкой. В программе СЭЭО формирование социальных позиций и моделей взаимодействия, ценностных представлений и нравственных убеждений увязывается с опытом учащихся, осмысляемым в образовательной ситуации «здесь и сейчас», в процессе занятий и в сообществе с другими. Очевиден вывод: российским педагогам, не знакомым с конструктом *осознанности* и опытом практик *созерцательного* типа [4], требуется познакомиться с этим и освоить личный опыт *осознанности*, что, согласно исследованиям, имеет благотворные следствия для их профессиональной деятельности, в целом [13], и станет полезным инструментом для создания в школе пространства опыта осознанного действия (расходованию сил, времени в ситуациях школьной жизни и т.п.). Такой опыт реализует и задачу развития преадаптивности (которая как

принцип дополняет в психологии причинность состоявшейся обусловленности обусловленностью неопределённым будущим [1, с.30]), составляющей способность справляться с задачами в условиях неопределённости.

Ещё одной существенной особенностью программы СЭЭО является её выраженная ориентация на деятельность: совместную и самостоятельную, что отражено в принципе «участия». Заметим: деятельность здесь «вшита» в «большую идею», ведь идея приобретает свою значимость именно благодаря её неразрешённости и усилиям обучающихся и обучающихся по её разрешению. Так, содержание учебных курсов СЭЭО предполагает в меньшей степени освоение теоретического материала, но больше развитие личного понимания важности осознанности, сострадания, ценностей человека, этических начал и активное взаимодействие с другими по обсуждаемым темам, с применением учебного материала к текущей ситуации в классе и жизни ученика. Для реализации деятельностной составляющей необходимо выделять специальное пространство, время и условия для приобретения опыта, связанной с этим проектной деятельности и их рефлексии. Итак, очерчивается задача встраивания нелинейной программы с не жёстко сформулированными образовательными результатами в традиционный, линейно устроенный образовательный процесс.

3. Анализ организационно-педагогических условий включения программы СЭЭО в деятельность школы.

Видится возможным рассматривать процесс введения направления СЭЭО в общеобразовательной школе с точки зрения двух фокусов. Первым фокусом может быть само усиленное внимание к социально-эмоциональным и этическим проявлениям, опыту, развитию навыков учащихся. Это свободное движение, без определения заранее заданных рамок деятельности, конкретизируемое педагогами в образовательном содержании, этапах, формах, способах, исходя из увязки с ситуацией в аспектах СЭЭО (то есть с конкретными социально-эмоциональными и этическими проявлениями, опытом и стадиями процесса развития учащихся). Так организуется движение от реализации спланированного образовательного процесса к гибкому воздействию на состояние образовательной среды. Дадим этой перспективе обозначение «*ситуационной*». Вторая возможная перспектива – «*деятельностная*»: это фиксация на деятельности, то есть организационное движение от проведения занятий по заранее рекомендованному плану (на основе

тематического планирования) к разворачиванию совместной деятельности в рамках уникального сценария в образовательной среде школы.

В свете так очерченных перспектив, которые в дальнейшем требуется принимать во внимание в процессе внедрения программы СЭЭО, делается понятным, что первая позволит вывести социально-эмоционально-этическое развитие учащихся из категории узко понимаемых «личностных образовательных результатов», которые требуется осваивать в рамках конкретного учебного курса, в более широкое «пространство школьной жизни», где социально-эмоционально-этические навыки применяются естественным образом в реальных ситуациях и отношениях. Вторая же поможет педагогам удерживать внимание на задаче поддержки разнообразных видов деятельности в конкретной группе учащихся в отведённое для занятий время.

Выявленные перспективы требуют обоснованного выбора способа внедрения программы СЭЭО в школе. Традиционным для практики управления изменениями в школьной организации является так называемый «дефицитный» организационный подход [7], при котором на основе сформированного образа желаемых изменений в организации производится анализ недостатков и слабых мест, выявляются отсутствующие условия и ресурсы, а затем планируется работа по их восполнению. Так организуются подбор и повышение квалификации педагогов, подбираются инструменты для повышения их мотивации, происходит поиск финансовых и материальных ресурсов и т.д. В целом, действия управленческой команды направлены на ликвидацию обнаруженных дефицитов и целенаправленное формирование новых условий, при этом считается, что дефициты сами по себе являются ресурсом развития. Однако мы видим, что данный подход, при всей его кажущейся эффективности, в ситуации внедрения не позволит удержать заданную самой программой СЭЭО ситуационно-деятельностную рамку. Для этой рамки необходим такой подход, который позволил бы новой деятельности разворачиваться в системе существующих контекстов (как образовательных, так и организационных), а также учитывать восприятие новой ситуации всеми участниками образовательной организации. Такие возможности может предоставить «контекстный» организационный подход [5] к изменениям, при котором объектами приложения управленческой мысли являются не столько сами участники изменений, сколько

контекст их деятельности при условии их пребывания в субъектной позиции.

Так как планируемые изменения затрагивают сферу отношений и взаимодействий людей, то есть собственно социальный и эмоциональный контексты, предполагается, что, вместо узко понимаемого «управления персоналом», в школе полезнее создавать условия для исследования контекстов и переосмысления педагогами смыслов и содержания образовательной деятельности, так повышаются восприимчивость педагогов к ситуациям неопределённости и степень их профессиональной самостоятельности.

Первым шагом на пути внедрения курсов СЭЭО может стать принятие управленческой командой школы решения о возможности апробации новой программы. В рамках контекстного организационного подхода можно начать с создания рабочей (проектной) группы и вовлечения в её работу единомышленников. Инициаторами внедрения курсов СЭЭО может выступить группа педагогов (методическое объединение учителей начальной школы, школьная служба медиации, временный творческий коллектив), автономный педагог, школьные руководители, педагоги, ответственные за развитие школьного сообщества, специалисты по воспитательной работе, по методическому сопровождению и т.п. Кроме этого в роли организатора внедрения новой программы может выступить педагог-исследователь или школьный психолог.

В ожидаемой перспективе роста предлагаемых школе нелинейных и надпредметных программ, сходных по структуре с программой СЭЭО, в образовательной организации может вырасти новая профессиональная позиция (появится новый контекст) педагога как своеобразного «технолога по внедрению» программ и курсов, «упаковщика» нового содержания образования в школьном информационно-образовательном пространстве или «дизайнера» новых образовательных ситуаций.

На следующем шаге школьным инициаторам введения программы нужно согласовать план действий с коллегами. Необходимо познакомить их с основными принципами программы СЭЭО, с учебным планом и предлагаемыми материалами. Условием использования материалов программы СЭЭО является прохождение педагогами общедоступного вводного курса и получение сертификата. Существенную поддержку в этом инициативные педагоги могут получить в организованном сообществе СЭЭО (начавшем организовываться в России и находящемся в

научном контакте с НИ Лабораторией проблем социальной поддержки личности. Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена). Потребуется работа в диалоговом ключе с текущими представлениями педагогов о школе и современном образовании в целом, обсуждение современных идей социально-эмоционального и этического образования. В процессе обсуждения конкретных способов работы с материалами курса СЭЭО могут появиться конкретные образы деятельности и умозрительные наброски занятий с опорой на имеющийся опыт педагогов. Необходимо также согласовать введение нового курса с родителями, предоставив им полную информацию о предстоящей работе.

Перед началом апробации программы в школе нужно создать условия для педагогической и методической рефлексии (наблюдение, обсуждение процесса образовательной деятельности, текущих результатов и трудностей), согласовать продолжительность и этапы апробации программы. Завершающим этапом апробации программы должна стать итоговая рефлексия, на основании которой проводится коррекция условий, и принимается решение о включении программы в информационно-образовательную среду школы.

Программа СЭЭО предусматривает довольно широкие возможности для моделирования локальных организационных условий и выбора степени гибкости внедрения программы. Сами разработчики программы СЭЭО в своих рекомендациях по имплементации указывают на гибкие возможности внедрения, в зависимости от условий образовательной организации. Так, мы видим ряд версий, составляющих модели внедрения программы СЭЭО, ранжированных по полноте и интенсивности внедрения. Это возможности внедрения (1) в рамках основной урочной деятельности – как самостоятельный учебный курс, либо как элемент другого учебного предмета в рамках раздела учебного плана, формируемого участниками образовательных отношений; (2) в рамках внеурочной деятельности – например, как содержание проектной деятельности или активности в рамках школьного выезда; (3) в рамках дополнительного / неформального образования – в форме дискуссионного клуба для подростков, развивающей группы, серии образовательных событий или кружка. (4) Также это включение ситуаций и практик из курса СЭЭО в учебные занятия (уроки) по основным предметам учебного плана (в начальной, основной и средней школе), – отдельные образовательные ситуации и практики могут интегрироваться в предметное

преподавание. (5) Возможно проектирование нелинейных образовательных ситуаций в контексте программы СЭЭО («метапредметные недели», «проектные недели», «проектные дни» и т.п.). (6) При включении содержания программы СЭЭО в деятельность специалистов школьной службы сопровождения (медиации) могут использоваться отдельные модули программы для занятий, организуемых школьным психологом или социальным педагогом (программы поддержки). (7) Организация общего педагогического движения в контексте идей программы СЭЭО, включение идей и принципов СЭЭО в текущие образовательные практики (программы профессионального роста педагогов, в планирование совместной деятельности с родителями, «общие» школьные события) представляет широкий контекст, охватывающий все школьное сообщество.

Таким образом, обеспечив общую готовность участников образовательной деятельности (педагогов, администрации, учащихся, родителей) к изменениям и убедившись в понимании участниками основных ценностей и принципов программы, школьная администрация и педагогический коллектив могут приступить к конкретным организационно-педагогическим действиям.

Представим последовательность этих действий как общий алгоритм: I. описать в школьном нормативном акте порядок введения программы, организации событий и способы оценки результатов, определить зоны ответственности, регламент принятия решений и предполагаемые формы взаимодействия в ходе осуществления программы СЭЭО (предполагаемые отношения педагог-педагог, педагог-администрация, педагог-родитель); II. обеспечить в учебном плане школы возможность расширения содержания образования, формируемого участниками образовательных отношений; III. внести изменения и дополнения в образовательную программу и учебный план школы, а также в план внеурочной деятельности, программу воспитания и план службы социально-психологической поддержки; IV. закрепить принятые изменения решением педагогического совета (управляющего или попечительского совета) школы; V. обеспечить пространство, подходящее для проведения занятий, наличие материалов и оборудования; VI. продумать изменение школьного расписания, учитывая время, отводимое на проектную работу и нелинейные образовательные события в рамках курсов СЭЭО; VII. запланировать наблюдения за текущими событиями, определить способы

оценки результатов внедрения программы и предусмотреть время для их обсуждения.

4. *Оценка результатов внедрения.* Результаты внедрения программы могут оцениваться в аспектах ситуационной и деятельностной перспектив. Возможные способы оценки этих групп результатов могут отличаться в разных образовательных контекстах, что будет зависеть от степени гибкости выбранной модели внедрения программы СЭЭО.

А. К ситуационному аспекту относится оценка результатов, с точки зрения *изменения качества образовательной среды*, появления продуктивных образовательных ситуаций и контекстов отношений, а также профессиональной успешности педагогов. Для анализа этой группы результатов можно использовать включённое наблюдение и обратную связь в форме структурированного интервью учителей (первое интервью проводится после знакомства с учебными материалами курса, второе – после его завершения). В интервью должны преобладать открытые вопросы, предполагающие педагогическую рефлексию (о связи полученных результатов с прошлым опытом, о возможностях использования новых практик на других предметах, о ценности курса для учащихся, об изменении атмосферы в классе, в школе и т.п.).

Б. Деятельностный аспект представляют результаты, с точки зрения развития социально-эмоциональных навыков (то есть непосредственных образовательных результатов), проявленных в деятельности детей. В ходе оценки будут иметь значение изменение и прирост умений, проявляемых в разных ситуациях: в школе (в проектной деятельности и т.д.) и за пределами школы, и в наблюдениях за развитием представлений детей о себе, других людях и системах. Рассматриваемые навыки и представления лежат в области личностных образовательных результатов, поэтому инструментами их оценки могут быть только фоновые, деперсонализированные педагогические наблюдения и исследования.

В рамках внутришкольной рефлексии результатов важна методическая рефлексия, в ходе которой на промежуточной и итоговой стадиях педагогов опрашивают и выясняют, какие дидактические элементы и практики, предлагаемые в программе СЭЭО, оцениваются ими как доступные, удачные, нравящиеся учащимся или наоборот. Можно предложить педагогам описать реакции учащихся и оценить, наблюдался ли перенос навыков СЭЭО за пределы программы. Также в анкету следует

включить вопрос о впечатлениях и обратной связи со стороны родителей учеников.

5. *Риски и проблемы.* При продумывании организационно-педагогических условий введения новой программы необходимо учесть возможные риски и проблемы, требующие внимания и специальных рекомендаций в адрес школьной администрации, работающих с программой педагогов, педагогического сообщества школы, а также творческих решений с их стороны. Отметим некоторые подобные моменты относительно курсов СЭЭО. *Внешними препятствиями* могут быть: зависимость от традиционных показателей образовательного успеха, отражаемых исключительно в предметных результатах, ограничение педагогической автономии формами внешней проверки и оценивания. *Внутренними препятствиями* могут быть: а) привычка к пассивным формам образования, культивирование «исполнительности»; б) установившаяся неблагоприятная педагогическому творчеству структура власти внутри образовательной организации; в) детально контролируемое содержание образования (годовое календарно-тематическое планирование); г) использование стандартных (стереотипных) методик обучения и форм организации образовательного процесса; д) «когнитивный» крен традиционного обучения, противоположный необходимому «новому» деятельностному подходу, работе с ситуацией «здесь и сейчас»; е) линейность школьных образовательных процессов (стандартное еженедельное расписание), в противоположность требуемым многомерным процессам; ж) разведение на уровне школьной деятельности индивидуальных и коллективных образовательных процессов.

Затруднения, которые могут возникнуть на этапе внедрения программы, можно подразделить на *общие* и *индивидуальные*. Так, к *общим затруднениям* отнесём, прежде всего, естественную реакцию людей на новое. Всякая новая программа (курс, материал) с незнакомым («нестандартным») содержанием может вызвать тревогу, напряжение, волнение. Требуется время для знакомства педагогов с примерами применения программ, подобных СЭЭО, в схожих условиях. Встреча педагогов с новыми приёмами, методами и техниками работы обычно вызывает меньшее сопротивление, но если речь идёт об изменении роли учителя в преподавании и оценке, о его переходе из позиции традиционного «учителя-предметника» к роли наблюдателя, тьютора и помощника, это может

потребовать больше времени и более глубоких усилий, так как учителю может показаться, что в новой ситуации он лишается части своих властных полномочий.

Общее затруднение также вызывается отсутствием в обычной школе практик согласования деятельности по поводу содержания образования между учителями. Помимо перечисленного, общим затруднением оказывается слабая практика согласования деятельности школы с сообществом, прежде всего с самими учащимися и их родителями.

Возможные *индивидуальные затруднения* связаны, по большей части, с проблемой внутренней готовности педагога к работе с новой программой. Так, педагоги могут столкнуться с трудностями в принятии предлагаемой педагогической модели, могут обнаружиться расхождения в ценностях и позициях (хотя эти ценности и позиции в программе СЭЭО заявлены и представлены как общечеловеческие), наконец, в профессионально-личностном понимании смысла программы. Поскольку программа СЭЭО опирается на ценностно-нагруженные принципы и воззрения, требует от педагога обращаться к собственному жизненному опыту и предполагает способность входить в доверительно личностное взаимодействие, делиться на занятиях своими жизненными историями с детьми, учитель может почувствовать дискомфорт и скованность и

перейти к формальному обезличенному монологу в привычном назидательном ключе.

Однако, как показывает практика зарубежных педагогов (США, Германии, Индии, Монголии и т.д.) [2], как общие, так и индивидуальные затруднения при внедрении программы СЭЭО могут быть постепенно преодолены, если школьная команда по внедрению новой программы будет опираться на уже имеющийся опыт коллег, предусмотрит время на обсуждение возникающих трудностей и будет использовать гибкие сценарии при принятии решений.

Заключение. В результате исследования направления социально-эмоционального и этического образования (СЭЭО) мы пришли к выводам о том, что подобные программы важно внедрять в российское образование для продвижения гуманизации образования и, в частности, для развития у учащихся способностей и навыков, особенно актуальных для XXI века. Исходя из выявленных особенностей программы СЭЭО, были осмыслены организационно-педагогические аспекты введения СЭЭО в общеобразовательной школе, как охватывающие две перспективы: «*ситуационную*» и «*деятельностную*». Была намечена серия управленческих задач, с пошаговой схемой их осуществления, и предварительно определены риски и проблемы внедрения курсов СЭЭО в российское школьное образование.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности. Непредсказуемые маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов. - М., 2018.
2. Материалы конференции. Страница НИ Лаборатории социальной поддержки личности РГПУ им. А.И. Герцена [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/inst/instp/1570217567/1570218535/1575400945/>
3. Кожевникова М.Н. Воспитание человека в новом тысячелетии / М.Н. Кожевникова // Человек. - 2019. - Т. 30. - № 3.
4. Кожевникова М.Н. Проблема созерцания и созерцательные практики в образовании [Электронный ресурс] / М.Н. Кожевникова // Science for Education Today. - 2019. - Т.9. - № 5. - С. 72–95. – Режим доступа: <http://sciforedu.ru/article/3988>
5. Калашников В.Г. Контекстный подход в менеджменте: монография / В.Г. Калашников. – Москва: РУСАЙНС, 2018. – 138 с.
6. Пуговкина О.Д. Mindfulness-based cognitive therapy: когнитивная психотерапия, основанная на осознанности в лечении хронической депрессии / О.Д. Пуговкина // Современная терапия психических расстройств. - 2014. - № 2. – С. 26-31.
7. Синягин Ю.В. Комплексная диагностика и оценка управленческого персонала: монография / Ю.В. Синягин. - М.: Изд-во РАГС, 2009. – 68 с.
8. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фруммин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; НИУ «Высшая школа экономики», Институт образования. - М.: НИУ ВШЭ, 2018.
9. Care E., Kim H., Vista A., Anderson K. Education System Alignment for 21st century skills. Focus On Assessment. Brookings institution, 2018. URL: <https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills/>
10. Dudar L., Shelleyann S., Donald E. S. (2017) Accelerating Change in Schools: Leading Rapid, Successful, and Complex Change Initiatives, Book Series: Advances in Educational Administration, Vol. 27
11. Erickson H.L., Lanning A.L., French R. Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom (Corwin Teaching Essentials). Second Edition (Revised Edition). 2017.
12. Goleman D., Senge P. The Triple Focus: A New Approach to Education. More Than Sound, Florence, MA, 2014.

13. Jennings P.A., Brown J.L., Frank J.L., Doyle S.L., Tanler R., Rasheed D., DeWeese A., DeMauro A., Greenberg M. T. Promoting teachers' social and emotional competence, well-being and classroom quality: a randomized controlled trial of the CARE for Teachers Professional Development Program. In C. Bradshaw (Ed.), Examining the impact of school-based prevention programs on teachers: findings from three randomized trials. Washington D.C: Symposium presented at the Society for Prevention Research Annual Meeting. 2015.

14. Lamer R. Promoting Secular Ethics. Ed. Helliwell J., Layard R., Sachs J. World Happiness Report 2016,

Update (Vol. I). New York: Sustainable Development Solutions Network. 2016.

15. Miller-Karas E. Building resilience to trauma: The trauma and community resiliency models. Routledge, 2015.

16. Ornagh V., Brockmeir J., Grazzani I. "Enhancing social cognition by training school children in emotion understanding: a primary school study." Journal of Experimental Child Psychology 2014, Vol. 119.

17. The SEE Learning Companion. Social, Emotional, and Ethical Learning. Emory University, Atlanta, 2019.

References:

1. Asmolov A.G., Shekhter E.D., Chernorizov A.M. Pre-adoption to uncertainty. Unpredictable routes of evolution / A.G. Asmolov, E.D. Shekhter, A.M. Chernorizov. - M., 2018.

2. Conference materials. Page of the Scientific Research Laboratory for Social Support of the Personality of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/inst/instp/1570217567/1570218535/1575400945/>

3. Kozhevnikova M.N. Human education in the new millennium / M.N. Kozhevnikova // Human. - 2019. - T. 30. - № 3.

4. Kozhevnikova M.N. The problem of contemplation and contemplative practices in education [Electronic resource] / M.N. Kozhevnikova // Science for Education Today. - 2019. - T.9. - № 5. - P. 72-95. - Access mode: <http://sciforedu.ru/article/3988>

5. Kalashnikov V.G. Contextual approach in management: monograph / V.G. Kalashnikov. - Moscow: RUSAYNS, 2018. - 138 p.

6. Pugovkina O.D. Mindfulness-based cognitive therapy: cognitive psychotherapy based on mindfulness in the treatment of chronic depression / O.D. Pugovkina // Modern therapy of mental disorders. - 2014. - № 2. - S. 26-31.

7. Sinyagin Yu.V. Complex diagnostics and assessment of management personnel: monograph / Yu.V. Sinyagin. - M.: Publishing house of RAGS, 2009. - 68 p

8. Universal competences and new literacy: what should be taught today for tomorrow's success. Preliminary conclusions of the international report on the trends in the transformation of school education / I.D. Frumin, M.S. Dobryakova, K.A. Barannikov, I.M. Remorenko; National Research University "Higher School of Economics", Institute of Education. - M.: NRU HSE, 2018.

9. Care E., Kim H., Vista A., Anderson K. Education System Alignment for 21st century skills. Focus

On Assessment. Brookings institution, 2018. URL: <https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills/>

10. Dudar L., Shelleyann S., Donald E. S. (2017) Accelerating Change in Schools: Leading Rapid, Successful, and Complex Change Initiatives, Book Series: Advances in Educational Administration, Vol. 27

11. Erickson H.L., Lanning A.L., French R. Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom (Corwin Teaching Essentials). Second Edition (Revised Edition). 2017.

12. Goleman D., Senge P. The Triple Focus: A New Approach to Education. More Than Sound, Florence, MA, 2014.

13. Jennings P. A., Brown J. L., Frank J. L., Doyle S. L., Tanler R., Rasheed D., DeWeese A., DeMauro A., Greenberg M. T. Promoting teachers' social and emotional competence, well-being and classroom quality: a randomized controlled trial of the CARE for Teachers Professional Development Program. In C. Bradshaw (Ed.), Examining the impact of school-based prevention programs on teachers: findings from three randomized trials. Washington D.C: Symposium presented at the Society for Prevention Research Annual Meeting. 2015.

14. Lamer R. Promoting Secular Ethics. Ed. Helliwell J., Layard R., Sachs J. World Happiness Report 2016, Update (Vol. I). New York: Sustainable Development Solutions Network. 2016.

15. Miller-Karas E. Building resilience to trauma: The trauma and community resiliency models. Routledge, 2015.

16. Ornagh V., Brockmeir J., Grazzani I. "Enhancing social cognition by training school children in emotion understanding: a primary school study." Journal of Experimental Child Psychology 2014, Vol. 119.

17. The SEE Learning Companion. Social, Emotional, and Ethical Learning. Emory University, Atlanta, 2019.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Кожневникова Маргарита Николаевна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат философских наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Неупокоева Надежда Игоревна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, Лаборатория образовательных инноваций СОШ № 91 Петроградского района Санкт-Петербурга, заведующий.

УДК 373.4

Организационно-педагогические условия непрерывного развития учебной самостоятельности школьника

Organizational and pedagogical conditions for the continuous development of student's educational independence

Косикова С.В., ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», kindell@mail.ru

Kosikova S., Perm State Humanitarian Pedagogical University, kindell@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.26.71.023

Ключевые слова: учебная самостоятельность школьника, организационно-педагогические условия (управленческие, методические, проектировочные, технологические).

Keywords: educational independence of a school-child, organizational and pedagogical conditions (managerial, methodological, design, technological).

Аннотация. Актуальность рассматриваемой в статье проблемы обеспечения непрерывности образовательной деятельности с целевым ориентиром на учебную самостоятельность школьника обусловлена тем, что современная школа нуждается в создании необходимых условий для самостоятельной, активной познавательной деятельности обучающихся в непрерывном формате на уровне общего образования. Цель статьи заключается в описании исследования по оценке эффективности комплекса организационно-педагогических условий непрерывного развития самостоятельности школьника в учебной деятельности на этапе перехода из начальной школы в основную школу. Исследование проводилось методом естественного эксперимента в рамках опытно-экспериментальной работы, включающей констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Результаты каждого из этапов эксперимента подтверждены статистическими данными. В итоге доказано, что выявленный автором комплекс организационно-педагогических условий (управленческих, методических, проектировочных, технологических) обеспечивает непрерывность учебной самостоятельности школьника при его переходе с начального на основной уровень общего образования. Статья предназначена для исследователей, специалистов в области педагогики, педагогов-практиков, студентов педагогических вузов.

Abstract. The relevance of the problem of ensuring the continuity of educational activity with a target focus on educational independence, considered in the article, is due to the fact that a modern school needs to create the necessary conditions for independent, active, cognitive activity of students in a continuous format at the level of general education. The purpose of the article is to describe a study on identification and experimental verification a complex of organizational and pedagogical conditions for the continuous development of a student's independence in educational activities at the stage of transition from primary school to basic school. The research was carried out by the method of natural experiment within the framework of experimental work, including the ascertaining, forming and control stages. The results of each stage of the experiment are confirmed by statistical data. As a result, it was proved that the complex of organizational and pedagogical conditions (managerial, methodological, design, technological) identified by the author ensures the continuity of the student's educational independence during his transition from the primary to the basic level of general education. The article is intended for researchers, specialists in the field of pedagogy, educational practitioners, students of pedagogical universities.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена обозначившейся в данный период развития российской образовательной системы перспективной тенденцией к решению проблемы непрерывного образования. Национальная доктрина декларирует необходимость создания такой образовательной системы, которая,

включая систему образовательных процессов (образовательных программ) и организационных структур (организаций) на различных уровнях российского образования, могла бы обеспечить непрерывное развитие личности обучающегося.

ФГОС общего образования актуализирует задачу непрерывного развития личностных

качеств школьника и определяет в качестве целевого ориентира (образовательного результата, который должен развиваться на протяжении всего обучения в школе) «учебную самостоятельность» школьника [7].

В XX веке исследования проблемы учебной самостоятельности были направлены на понимание ее сущности. Так, отечественный психолог А.В. Петровский, считая личность саморазвивающейся системой, обозначил необходимым условием перехода индивида в личность наличие у ученика собственной активности [4]. С.Л. Рубинштейн справедливо замечает, что суть ее не ограничивается только способностью производить действия, она заключается в более существенной способности – автономно ставить задачи в своей деятельности и определять направления ее выполнения [5]. Согласно теории учебной деятельности, разработанной Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым средствами школьного образования, возможно развить в ученике инициативность в постановке задач, способность к преобразованию способов учебного действия [2;9]. Данная позиция изложена в исследованиях Г.А. Цукерман [8]. Психолог О.А. Рыдзе принципиальной характеристикой самостоятельной личности школьника считает обязательное наличие у него самоконтроля и самооценки [6, с.10]. Проведенный анализ авторских трактовок понятия «учебная самостоятельность» позволил нам определить характеристику школьника, самостоятельного в учебной деятельности. С опорой на выявленную характеристику мы уточнили формулировку понятия «учебная самостоятельность школьника».

Учебная самостоятельность – интегративное качество личности школьника, которое характеризуется способностью проявлять в учебной деятельности инициативу и применять без сторонней помощи умения: определять цель, преобразовывать учебные действия, проводить самоконтроль и самооценку собственной деятельности.

С внедрением ФГОС основного общего образования явно обозначилась проблема обеспечения непрерывности образовательной деятельности с целевым ориентиром на учебную самостоятельность школьника на этапе его перехода с начального на основной уровень общего образования. Данный этап становится стратегически важным этапом в решении обозначенной проблемы.

Материалы и методы исследования. Теоретическую базу анализа комплекса

организационно-педагогических условий, обеспечивающего непрерывность процесса развития учебной самостоятельности школьника на этапе его перехода из начальной в основную школу, составили исследования в области управления педагогическими системами Ю.К. Бабанского, Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, Т.И. Шаповой и др.

Под «организационными условиями» мы понимаем совокупность действий, упорядочивающих функционирование образовательной деятельности [1], согласно которой в рамках нашего исследования должны быть: 1) выстроена система управленческой деятельности, направленная на создание единой образовательной среды на этапе перехода с начального на основной уровень общего образования, способствующей непрерывному развитию личности школьника (управленческие условия), и 2) обеспечена готовность учителей смежных уровней общего образования к реализации профессиональной деятельности, способствующей непрерывному развитию учебной самостоятельности школьника (методические условия). Под «педагогическими условиями» в нашем исследовании мы понимаем потенциальные возможности образовательной среды на этапе перехода с начального на основной уровень общего образования, характеризующиеся предоставлением школьнику возможностей для развития у него учебной самостоятельности в специально проектируемой образовательной деятельности (проектировочные условия) посредством конструирования учебной деятельности с опорой на положения технологического подхода к обучению (технологические условия).

Отметим, что в науке практически отсутствуют исследования, описывающие условия, от которых зависит непрерывное развитие учебной самостоятельности школьника на этапе перехода из начальной школы в основную. Актуальность и недостаточная научная разработанность проблемы определили цель исследования – выявить комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающий непрерывность процесса развития учебной самостоятельности школьника на этапе его перехода из начальной в основную школу. В соответствии с целью исследования были поставлены задачи: разработать, описать и экспериментально проверить эффективность комплекса организационно-педагогических условий непрерывного развития учебной самостоятельности школьника. Исследование

проводилось методом естественного эксперимента в рамках опытно-экспериментальной работы, включающей констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Количественный и качественный анализ, статистическая обработка данных проводились в программе «Statistica 10».

Результаты исследования. Представим выявленный комплекс организационно-педагогических условий непрерывного развития учебной самостоятельности школьника, описывая входящие в данный комплекс группы условий: управленческие, методические, проектировочные и технологические.

Управленческие условия направлены на функционирование системы управленческой деятельности. В состав управленческих условий входят: разработка и реализация Программы «Непрерывное развитие учебной самостоятельности школьника: переходный этап общего образования» (далее – Программа) [3]; определение критериев и показателей оценки комплекса организационно-педагогических условий непрерывного развития учебной самостоятельности школьника с последующей проверкой его эффективности.

Методические условия обеспечивают освоение педагогами теоретических основ непрерывного развития учебной самостоятельности школьника. В состав методических условий входят: упорядоченное формирование единой образовательной среды начального и основного общего образования, формирование готовности учителей смежных уровней общего образования к реализации образовательной деятельности, направленной на непрерывное развитие учебной самостоятельности школьника.

Проектировочные условия позволяют спроектировать образовательную среду, характеризующуюся предоставлением

возможностей для свободного развития личности школьника и развития его самостоятельности в учебной деятельности. Проектировочные условия включают: описание педагогических условий преемственности смежных уровней общего образования в основной образовательной программе, разработку педагогических проектов по развитию учебной самостоятельности школьника и диагностического инструментария оценки учебной самостоятельности школьника.

Технологические условия способствуют конструированию учебной деятельности с опорой на технологический подход в обучении, в соответствии с которым в учебном процессе учителями применяются следующие технологии, методы и формы: учебное сотрудничество, рациональная организация учебной деятельности, усложнение форм учебной деятельности на этапе перехода школьника с начального на основной уровень общего образования.

Опытно-экспериментальная работа по экспериментальной проверке организационно-педагогических условий непрерывного развития учебной самостоятельности школьника состояла из констатирующего, формирующего и контрольного этапов.

На констатирующем этапе нами выявлены исходные организационно-педагогические условия, имеющиеся в практике исследуемых образовательных организаций, и проведена оценка потенциальных возможностей образовательной среды. По итогам оценки нами зафиксировано отсутствие в исследуемых общеобразовательных учреждениях выявленного нами комплекса организационно-педагогических условий, о чем свидетельствовала отрицательная динамика развития учебной самостоятельности школьника при его переходе с начального на основной уровень общего образования, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Динамика развития учебной самостоятельности школьника на констатирующем этапе

Параметры сопоставления	Образовательные учреждения - группы							
	I-1	I-2	II-1	II-2	II-3	III-1	III-2	III-3
Динамика	- 8%	- 7%	- 24%	- 35%	- 26%	- 19%	- 18%	- 27%
T-критерий Вилкоксона	0,027808	0,128324	0,000987	0,000549	0,000229	0,000967	0,0006932	0,000390

Применяемый нами статистический анализ (T-критерий Вилкоксона) выявил различия в показателях развития учебной самостоятельности школьника практически во всех группах исследуемых общеобразовательных организаций. На основании того, что в большинстве

исследуемых групп установлена статистическая значимость изменений показателя учебной самостоятельности обучающихся при их переходе с начального на основной уровень общего образования с учетом отрицательной динамики, нами сделан вывод о том, что

имеющиеся в практике исследуемых образовательных организаций организационно-педагогические условия не обеспечивает непрерывность процесса развития учебной самостоятельности школьника.

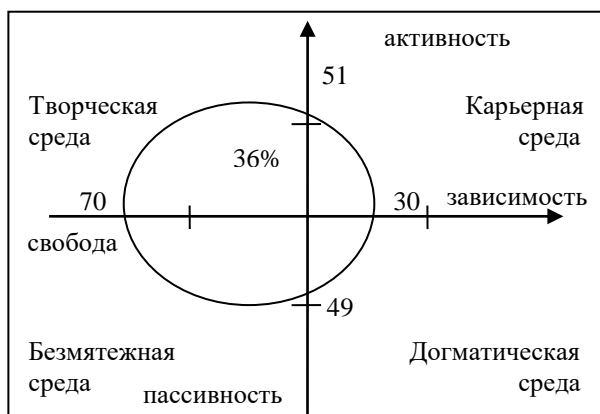
Формирующий этап проводился нами с целью экспериментальной проверки эффективности комплекса организационно-педагогических условий непрерывного развития учебной самостоятельности школьника в условиях исследуемой общеобразовательной организации. Для решения задач формирующего этапа осуществлялись мероприятия разработанной Программы [3]. На начальной стадии реализации Программы в результате создания управленческих и методических условий педагоги освоили теоретические основы непрерывного развития учебной самостоятельности школьника, пройдя цикл практических занятий в интерактивных формах. Согласно проектировочным условиям, созданным на подготовительной стадии реализации Программы, в исследуемой образовательной организации функционировали проектные группы учителей. Итогом работы проектных групп стали нормативная документация и педагогические проекты по развитию учебной самостоятельности школьника. Основная стадия реализации Программы обеспечила внедрение технологических условий. В данный период исследуемая нами проблема решалась учителями смежных уровней общего образования в индивидуальной педагогической деятельности посредством конструирования учебной деятельности в логике технологического подхода к обучению. На заключительной стадии

реализации Программы проводились мероприятия по изучению, анализу и оценке результатов ее реализации.

Контрольный этап включал в себя оценочные мероприятия, призванные определить эффективность созданного комплекса организационно-педагогических условий непрерывного развития учебной самостоятельности школьника на основании заданных критериев.

Оценку эффективности организационных условий (управленческих и методических) мы проводили на основе критерия «готовность педагогов» с использованием модифицированной методики «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности» (авт. В.А. Сластенин). Анализ результатов показал, что 78% педагогов, ведущих преподавание в 4-ых (5-ых) классах, продемонстрировали средний уровень готовности, достаточный для реализации в образовательной деятельности педагогических условий непрерывного развития учебной самостоятельности школьника.

Критерием оценки проектировочных условий мы определили «тип образовательной среды переходного этапа общего образования». Применив методику векторного моделирования В.А. Ясвина [10], мы установили положительную динамику развития потенциальных возможностей образовательной среды образовательной организации для свободного развития личности школьника, в целом, и развития его самостоятельности, в частности. Динамика развития образовательной среды переходного этапа общего образования представлена на рисунке 1.



Констатирующий этап



Контрольный этап

Рисунок 1. – Сопоставление типов образовательной среды на констатирующем и контрольном этапах

Оценка эффективности технологических условий проводилась нами на основе критерия

«непрерывность развития учебной самостоятельности школьника» с использованием

авторского диагностического инструментария. Используемый нами Т-критерий Вилкоксона выявил: 1) эмпирическое значение Т-критерия Вилкоксона $p=0,007881$ подтверждает статистическую значимость изменений

исследуемого показателя в группе П-2; 2) эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона $p=0,061934$ и $p=0,506693$ соответственно в группах П-1 и П-3 находятся в зоне незначимости, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Динамика развития учебной самостоятельности школьника на контрольном этапе

Параметры сопоставления	Образовательная организация – П / группы		
	П-1	П-2	П-3
Динамика (%)	+ 10%	-12%	+1%
Т-критерий Вилкоксона	0,061934	0,007881	0,506693

Анализируя отсутствие статистически значимых различий между показателями развития учебной самостоятельности школьника до и после проведения опытно-экспериментальной работы в группах П-1 и П-3 с положительной динамикой и сохранением уровня учебной самостоятельности школьника, делаем вывод об эффективности реализации комплекса организационно-педагогических условий непрерывного развития учебной самостоятельности школьника.

Заключение. Мы считаем, что на этапе перехода из начальной школы в основную школу должны быть созданы организационно-педагогические условия для обеспечения непрерывности образовательной деятельности с целевым ориентиром на учебную самостоятельность школьника. Нами разработан

и описан комплекс организационно-педагогических условий непрерывного развития учебной самостоятельности школьника, включающий следующие группы условий: управленческие, методические, проектировочные, технологические. В ходе экспериментальной проверки была подтверждена эффективность комплекса организационно-педагогических условий непрерывного развития учебной самостоятельности школьника, поскольку была зафиксирована непрерывность учебной самостоятельности школьника при его переходе с начального на основной уровень общего образования. Продолжение исследования возможно в направлении изучения отличных от используемых в нашей работе технологических условий непрерывного развития учебной самостоятельности школьника.

Литература:

1. Бочаров С.Н. Особенности проектирования управленческих механизмов / С.Н. Бочаров // Ползуновский вестник. – 2005. – № 2. – С. 35–40.
2. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И.Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – С. 14–19.
3. Косикова С.В. Программа непрерывного развития учебной самостоятельности школьника как система условий преемственности начального и основного уровней общего образования / С.В. Косикова // Вестник ОГПУ. – 2018. – № 3(27). – С. 244–258.
4. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды / А.В. Петровский. - М.: Педагогика, 1984. – 272 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 321 с.

6. Рыздз О.А. Развитие самостоятельности младшего школьника в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рыздз Оксана Анатольевна. – Москва, 2002. – 18 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748>
8. Цукерман Г.А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 77–90.
9. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б. Эльконин; ред. И.И. Ильясков, В.Я. Ляудис. - М.: Педагогика, 1981.
10. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. - М.: Народное образование, 2019. – 448 с.

References:

1. Bocharov S.N. Features of the design of administrative mechanisms / S.N. Bocharov // Polzunovskiy Vestnik. – 2005. – № 2. – S. 35-40.

2. Davydov V.V. Younger school - child as a subject of educational activity / V.V. Davydov, V.I. Slobodchikov, G.A. Tsukerman // Questions of psychology. – 1992. – № 3. – S. 14-19.

3. Kosikova S.V. The program of continuous development of educational independence of the student as a system of conditions for the continuity of the primary and basic levels of general education / S.V. Kosikova // Messenger of the OGPU. – 2018. – № 3(27). – S. 244–258.

4. Petrovsky A.V. Questions of history and theory of psychology: Selected works / A.V. Petrovsky. - M.: Pedagogika, 1984. – 272 s.

5. Rubinstein S.L. Foundations of general psychology / S.L. Rubinstein. – M.: Pedagogika, 1989. – 321 s.

6. Rydze O.A. Development of the independence of a younger school-child in educational activity: author. dis. ... Cand. ped. sciences: 13.00.01 / Rydze Oksana Anatolyevna. – Moscow, 2002. – 18 s.

7. Federal state educational standard of primary general education [Electronic resource]. - Access mode: URL: <https://minobrnauki.rf/documents/922/file/748>

8. Tsukerman G.A. Development of educational independence by means of school education / G.A. Tsukerman, A.L. Venger // Psychological science and education – 2010. – № 4. – S. 77–90.

9. Elkonin D.B. Psychological issues of the formation of educational activity in a primary school age / D.B. Elkonin; ed. I.I. Ilyasov, V.Ya. Laudis. - M.: Pedagogy, 1981.

10. Yasvin V.A. School environment as a subject of measurement: expertise, design, management / V.A. Yasvin. - M.: Public education, 2019. – 448 s.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Косикова Светлана Валерьевна (г. Березники, Россия), старший преподаватель ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет».



УДК 371.212.7

Успеваемость и рубеж 9-го класса: первичный анализ данных в системе «Электронное образование Республики Татарстан»

Academic performance and grade 9 milestone: primary data analysis in the system of "Electronic education in the Republic of Tatarstan"

Алишев Т.Б., ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», tbalishev@kpfu.ru

Гафаров Ф.М., ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», fgafarov@yandex.ru

Сабирова Э.Г., ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», sabirovaelli@mail.ru

Alishev T., Kazan Federal University, tbalishev@kpfu.ru

Gafarov F., Kazan Federal University, fgafarov@yandex.ru

Sabirova E., Kazan Federal University, sabirovaelli@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.97.85.024

Статья подготовлена в рамках проекта РФФИ «Цифровая модель формирования индивидуальной траектории профессионального развития учителя на основе больших данных и нейросетей (на примере Республики Татарстан)», № 19-29-14082.

Ключевые слова: национальные системы образования, информационные аналитические системы, анализ образовательных данных, методы анализа данных, прогнозирование результатов ЕГЭ, успеваемость учащихся.

Keywords: national education systems, information analytical systems, analysis of educational data, methods of data analysis, forecasting the results of the unified state exam, students' performance.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в настоящее время в Российской Федерации практически отсутствуют общедоступные массивы данных, которые бы позволяли анализировать на национальном или региональном уровнях эффективность системы школьного образования в контексте влияния различных факторов.

В целях выработки перспективных подходов к анализу образовательных данных на региональном уровне команда авторов данной статьи получила доступ к депersonализованной информации, хранящийся в информационно-аналитической системе «Электронное образование в Республике Татарстан» с 2014 по 2020 годы. Общий объем массива данных составил более 80 Гб, более 1 млрд. отметок зафиксированных в модуле «Электронный журнал и дневник».

Для проведения высокопроизводительных вычислений, связанных с обработкой данных, использовались технологии BigData. Данные анализировались на основе регрессионного и частотного методов.

В рамках пилотажного исследования авторы пытались найти существенные изменения в трендах оценивания на рубежном этапе обучения школьников.

Полученные результаты могут быть полезны для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that currently in the Russian Federation there are practically no publicly available data sets that would allow analyzing the effectiveness of the school system at the national or regional levels in the context of the influence of various factors.

In order to develop promising approaches to the analysis of educational data at the regional level, the team of authors of this article obtained access to depersonalized information stored in the information and analytical system

"E-education in the Republic of Tatarstan" from 2014 to 2020. The total volume of the data array was more than 80 GB, more than 1 billion marks recorded in the "electronic journal and diary" module.

BigData technologies were used for high-performance computing related to data processing. The data were analyzed using regression and frequency methods.

As part of the pilot study, the authors tried to find significant changes in the assessment trends at the milestone stage of school education.

The obtained results can be useful for employees of the education system, heads of educational organizations, and researchers.

Введение. Организационный дизайн национальных систем школьного образования формируется как под влиянием исторической заданности [1], так и находится под серьезным воздействием институционального изоморфизма [2] и тенденции к применению «лучших практик» [3]. Несмотря на известный консерватизм институциональной конфигурации общего образования, все большее влияние на него начинают оказывать административная парадигма «нового менеджериализма» [4] и требования к доказательности и подотчетности управленческих и педагогических практик [5]. Требование доказательности достаточно сложно выполнить в системе образования. Ситуация обучения – это прежде всего ситуация социального взаимодействия [6], участники которой, с одной стороны транслируют институционализированные нормативные установки, а с другой – импровизируют, творчески решая текущие задачи для достижения результата в условиях непрерывной трансформации контекста. Таким образом, доказательства и выводы, которые были получены на одной исследовательской выборке, зачастую с трудом переносятся на другие даже схожие ситуации обучения и также с трудом эффективно применимы.

Традиционные гуманитарные науки, такие как психология, социология и философия не предоставляют образовательной практике достаточных оснований для обеспечения высокого уровня доказательности [7-9]. В том числе, в связи с этим в настоящее время большой интерес проявляется к использованию математических методов анализа образовательных данных, что позволяет формировать более прочный фундамент обоснованности принимаемых решений. Этот интерес подкрепляется возникающими возможностями использования новых методов обработки данных, а также появлением доступа к формирующимся массивам данных, более или менее целостно описывающих локальные системы образования [10].

Материалы и методы исследования. Система «Электронное образование Республики Татарстан». В настоящее время в Российской

Федерации практически отсутствуют общедоступные массивы данных, которые бы позволяли анализировать на национальном уровне эффективность системы школьного образования в контексте влияния различных факторов. Базы результатов всероссийских проверочных работ и государственной итоговой аттестации не открыты для внешней независимой обработки. В связи с этим интерес могут представлять отдельные региональные базы образовательных данных, которые начали формироваться в последние несколько лет. Поскольку региональные информационные аналитические системы в сфере образования изначально создавались для автоматизации и упрощения отдельных процессов в управлении деятельностью образовательных организаций, то подобные базы, кроме информации об успеваемости учащихся, как правило, содержат большой объем дополнительных данных, характеризующих школы, их инфраструктуру и кадровый состав.

В целях выработки перспективных подходов к анализу образовательных данных на региональном уровне команда авторов данной статьи получила доступ к деперсонализированной информации, хранящийся в информационно-аналитической системе «Электронное образование в Республике Татарстан».

Данная информационная аналитическая система начала создаваться в 2009 году и была предназначена для объединения в единое информационное пространство участников образовательного процесса с целью создания единого механизма управления, контроля, учёта и планирования деятельности образовательных учреждений. Масштабный запуск системы пришелся на 2012 год, когда в рамках системы начал полноценно функционировать электронный журнал, который позволил осуществлять цифровой учет посещаемости и текущей успеваемости учащихся. В 2013 году в системе был реализован функционал электронного документооборота в части движения контингента – зачисления, перевода и выпуска. Далее, в 2015 году в рамках системы был автоматизирован процесс аттестации учителей, а также учета прохождения педагогами повышения

квалификации с выдачей электронного документа об обучении, что также позволило обеспечить сбор дополнительных связанных количественных и качественных параметров кадрового состава общеобразовательных организаций.

К 2019 году в ИАС «Электронное образование Республики Татарстан» были зарегистрированы 1,0 млн пользователей, в том числе 505 тыс. учеников, 350 тыс. родителей и 150 тысяч работников образовательных организаций.

ИАС «Электронное образование» состоит из 14 основных модулей. В то же время одними из наиболее ценных для анализа являются данные, собираемые в электронном модуле «Электронный журнал и дневник», который позволяет общеобразовательной организации создавать классы учащихся, формировать расписания, добавлять учителя и ученика, определять темы занятий и описывать домашние задания, выставлять оценки и подсчитывать средние баллы и пр.

Результаты исследования. Анализ данных об успеваемости учащихся. В целях анализа информации, содержащейся в модуле «Электронный журнал и дневник» системы «Электронное образование Республики Татарстан», использовались данные с 2014 по 2020 годы, как наиболее «чистые» и подготовленные для математической обработки. Общий объем массива данных составил более 80 Гб. В системе зафиксированы обезличенные данные о 121 902 учителях, информация о 90 741 876 проведенных уроках. В системе за обозначенный период выставлены более 1 млрд оценок. Такие большие объемы данных невозможно эффективно обрабатывать на основе обычных инструментов, используя одиночные компьютеры. Поэтому для проведения высокопроизводительных вычислений, связанных с обработкой этих данных, использовались технологии BigData. На вычислительных мощностях Казанского федерального университета был развернут вычислительный кластер, состоящий из 4-виртуальных машин, каждая из которых имеет по 1ТБ постоянной памяти, 32 Гб оперативной памяти, 16 вычислительных ядер. На этом кластере была установлена кластерная система для параллельных вычислений – Dask [11], основанная на языке программирования Python. Данные предварительно были систематизированы и сохранены в форматах csv, parquet.

Программные модули, написанные для обработки данных в инфраструктуре Dask, выполняли группировку и редуцирование данных на основе вычисления различных агрегатных функций для больших объемов данных (отдельные оценки учеников, информация об уроках, заданиях и т.д). В дальнейшем сгруппированные и редуцированные данные обрабатывались с помощью методов библиотеки Pandas [12] языка Python, строились диаграммы и графики.

В рамках пилотажного исследования, следуя методологии дата-майнинга [13], мы не формировали четких изначальных гипотез, а скорее пытались найти существенные изменения в трендах оценивания на рубежном этапе. В образовательной системе Российской Федерации после 9-го класса начинается первая институционально заданная развилка: учащиеся либо продолжают обучение в старшей школе (10 – 11 классах), либо переходят в систему профессионального образования. Несмотря на то, что ряд исследований [14;15] показывает наличие предварительного скрытого отсева и сортировки учеников между классами и школами, мы рассматриваем этот этап как один из важнейших при формировании образовательных траекторий учащихся. В 2000/2001 учебном году в России около 67% учеников перешли из 9-го в 10-й класс. С этого момента доля поступивших в 10-й класс снижалась и в 2013 г. составила 57%, а абсолютное число учеников, продолживших свое образование в 10-м классе, в этот год было наименьшим за всю историю постсоветской России [16]. Количество учащихся в 9-х, 10-х классах за 2015–2020 года по Республике Татарстан представлено на рисунке 1. По данным [17] в 2016 году в 10-ый класс, в среднем по России переходило уже 55% выпускников 9-х классов.

В то же время в Республике Татарстан популярность системы среднего профессионального образования росла еще более быстрыми темпами. Это связано с тем, что в Татарстане действует одна из наиболее развитых региональных систем профессионального образования ежегодно предлагающая существенный объем бюджетных мест для учащихся после 9-го класса. Кроме того, в Татарстане после 2010 года прошла существенная оптимизация сети сельских школ и сокращения числа общеобразовательных организаций с 10 – 11 классами. В результате учащиеся стали чаще переходить в систему СПО [17].

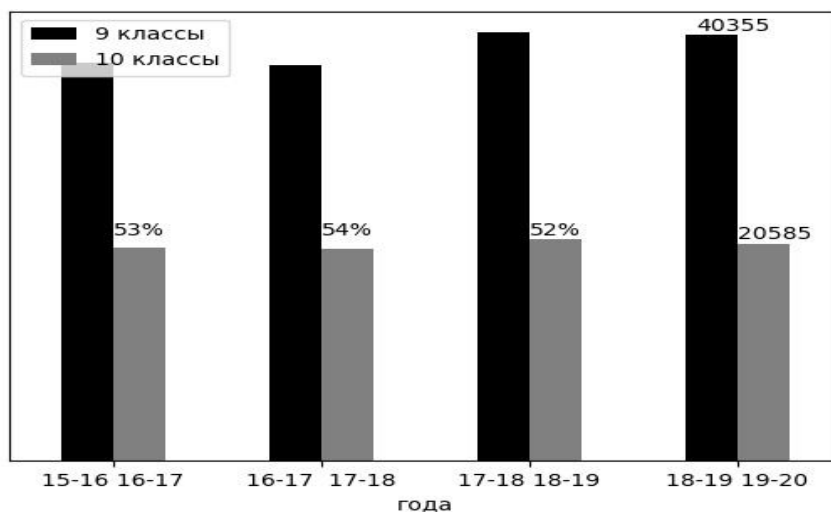


Рисунок 1. – Количество учащихся, перешедших с 9-го в 10-й класс в Республике Татарстан

На основании анализа данных мы можем зафиксировать, что около 50% учащихся, оканчивающих 9 класс, не продолжают обучение далее в 10 классе. Причем показатель этот достаточно стабилен, начиная с 2015 года.

Данные, находящиеся в модуле «Электронный журнал и дневник», также

показывают, что из 40 355 учащихся 9-го класса, окончивших основную школу в 2019 году, лишь 20 585 (или 51%) продолжили обучение в 10-м классе, см. рисунок 1.

Также была проанализирована успеваемость учащихся с 7 по 11 класс по ряду предметов.

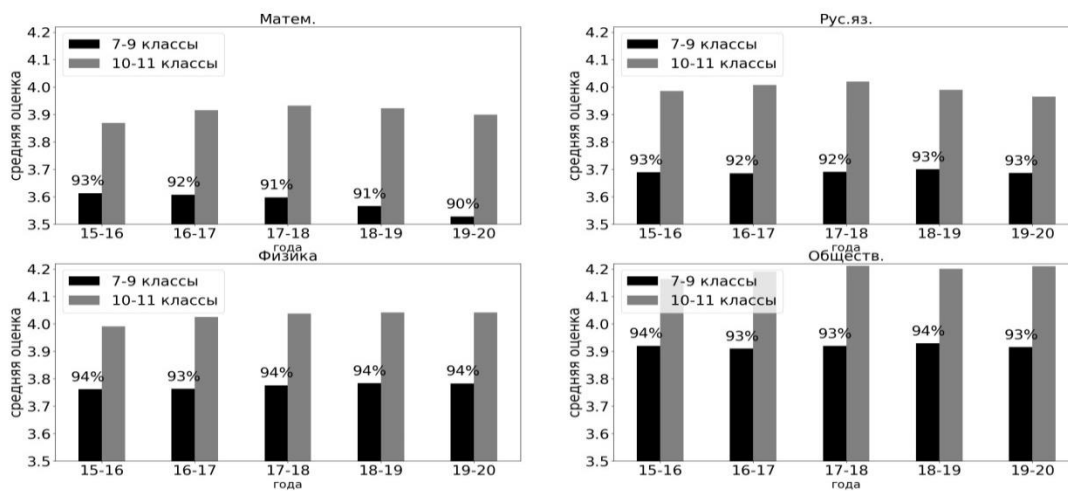


Рисунок 2. – Успеваемость учащихся с 7 по 11 класс (средняя оценка)

На рисунке 2 показана успеваемость учащихся с 7 по 11 класс по предметам: математика, русский язык, физика, обществознание с 2015 по 2020 год (Республика Татарстан). Замечаем, что средняя оценка, выставляемая учащимся в 7 – 9-х классах и далее также средняя оценка в 10 – 11 классах, существенно отличается по основным предметам. Так, средняя оценка, выставляемая в 7 – 9-х классах с 2015 по 2020 годы по математике, на 6 –

10% ниже выставляемой в 10 – 11 классах, аналогичная ситуация наблюдается по русскому языку, физике и обществознанию. Таким показателям может быть несколько объяснений. Первое связано с тем, что после 9-го класса из школы уходят наименее академически успешные учащиеся, что приводит к среднему росту академической успеваемости. Однако, такое объяснение может быть только частью правды. Оценивание – это всегда комплексный процесс,

состоящий с одной стороны из поведения учащегося, которое подвергается оценке. Это поведение находится как под влиянием объективных факторов сформированных компетенций, так и субъективной мотивации к их максимально полной демонстрации [18]. Можно предположить, что учащиеся, заранее принявшие решение продолжить свою образовательную траекторию в системе профессионального образования, в меньшей степени мотивированы на проявление академической успешности.

С другой стороны процесс оценивания – это деятельность учителя по интерпретации внешних

проявлений поведения школьников и общего контекста, в котором это поведение происходит. Кажется очевидным, что при оценивании учитель редко исходит из некоторых объективных шкал, а чаще формирует свою относительную шкалу в каждом классе.

Также есть вероятность занижения учителями оценок в 9 классе и дальнейшего их завышения к 11 классу, что косвенно подтверждается видимым ростом средней оценки от 10 к 11 классу, а также падение средней оценки 9-х классов относительно средней оценки за период 7 – 8 классов практически по все предметам за последние 5 лет, см. рисунок 3.

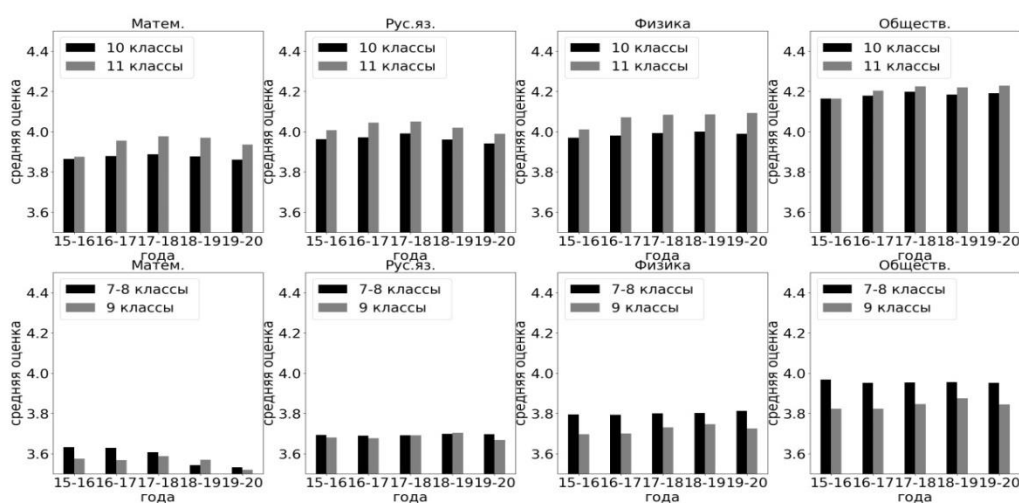


Рисунок 3. – Средние оценки за периоды 7, 8, 9, 10, 11 классы (математика, русский язык, физика, обществознание)

Более детальное изучение показывает, что учащиеся, не продолжившие обучение в 10-м классе, в 8-м и в 9-м классах, в целом показывали более низкий уровень успеваемости, чем их сверстники, перешедшие

в старшую школу. При этом падение успеваемости в 9-м классе – это общий «тренд», характерный как для тех школьников, которые идут по профессиональному, так и для тех, кто выбирает академический трек.

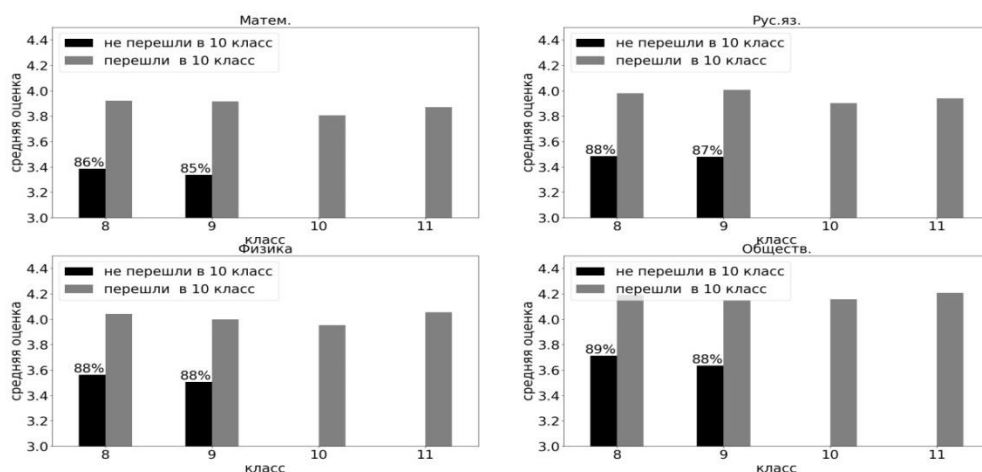


Рисунок 4. – Успеваемость учащихся в 8, 9, 10, 11 классах

Таким образом, институционально заданный рубеж 9-го класса существенным образом сказывается с одной стороны на мотивации школьников, а с другой стороны на практиках оценивания учителями, что в целом делает гораздо более многослойной картину сформированных в российской школе образовательных траекторий.

При этом очевидно, что решение о продолжении обучения в 10-м классе мотивировано не только успеваемостью, но и ролевыми моделями родителей, которые зачастую служат образцами, а также представлениями самих учеников, которые могут сложиться в кругу друзей или под воздействием социальной среды [16].

Представленные данные также позволили провести частотный анализ средних оценок текущей успеваемости в 10-х (за 2017 год) и 11-х (за 2018 год) и средних баллов единого

государственного экзамена (за 2018 год) в школах Республики Татарстан. Анализ отражен на рисунке 5. Замечаем, что по предметам, по которым сдается обязательный экзамен ЕГЭ – русский язык и математика – можно зафиксировать большее совпадение кривых распределения средних выставляемых оценок текущей успеваемости и итоговых результатов, получаемых на едином государственном экзамене. При этом по двум остальным предметам, по которым проводился анализ – физика и обществознание – мы видим ярко выраженную тенденцию к завышению средних оценок текущей успеваемости и в 10-х, и в 11-х классах. Можно высказать гипотезу о влиянии обязательности ЕГЭ по тому или иному предмету на объективность выставляемых оценок, на ориентацию учителей по данным предметам на некоторые абсолютные шкалы оценивания.

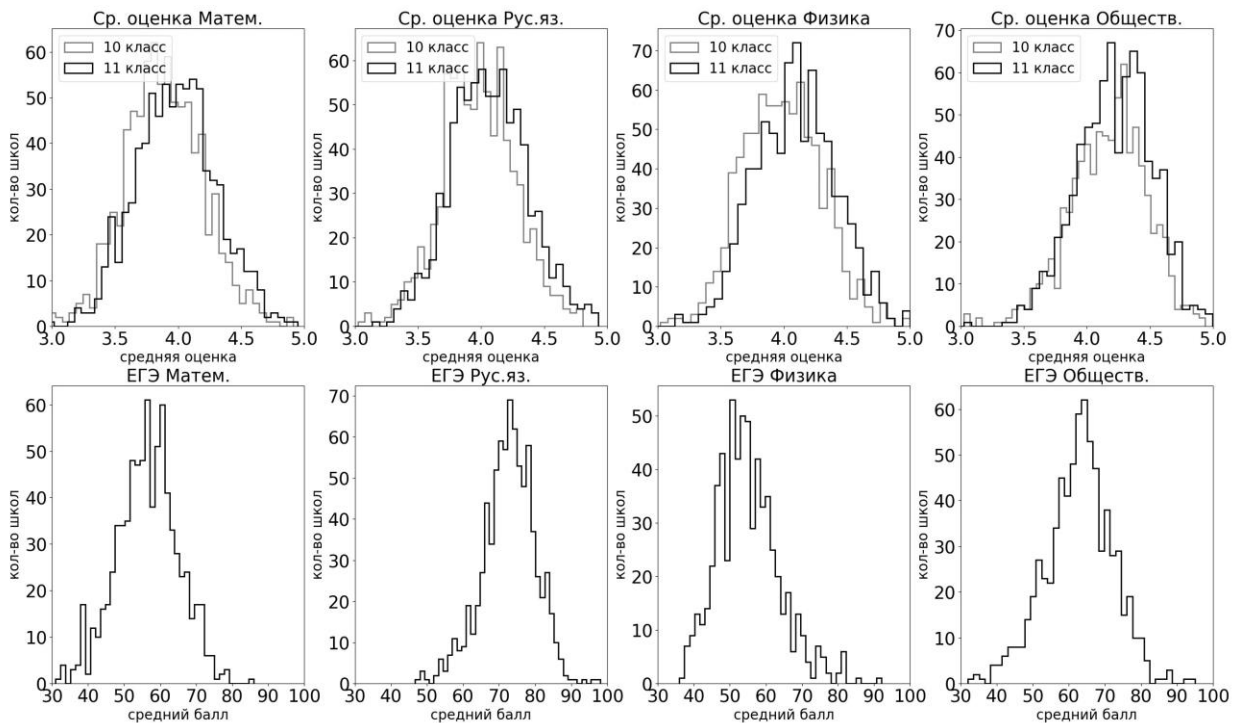


Рисунок 5. – Соотношение текущей успеваемости и результатов ЕГЭ

Нами сделана попытка прогнозирования результатов ЕГЭ на основе текущей успеваемости. По данным об успеваемости была построена предиктивная регрессионная модель, см. рисунок 6. Для восстановления зависимости между средней оценкой и средним баллом ЕГЭ для школ мы использовали линейную регрессионную модель в виде $Y=a+b*X$, где a – константа, b – угловой коэффициент

(коэффициент регрессии). В этой модели в качестве переменной X выступает средняя оценка по определенному предмету для конкретной школы, а Y – значение среднего балла ЕГЭ по этому предмету в этой школе. В нашем случае значение коэффициента регрессии показывает, насколько в среднем увеличивается средний балл ЕГЭ при увеличении средней оценки по предмету на один балл.

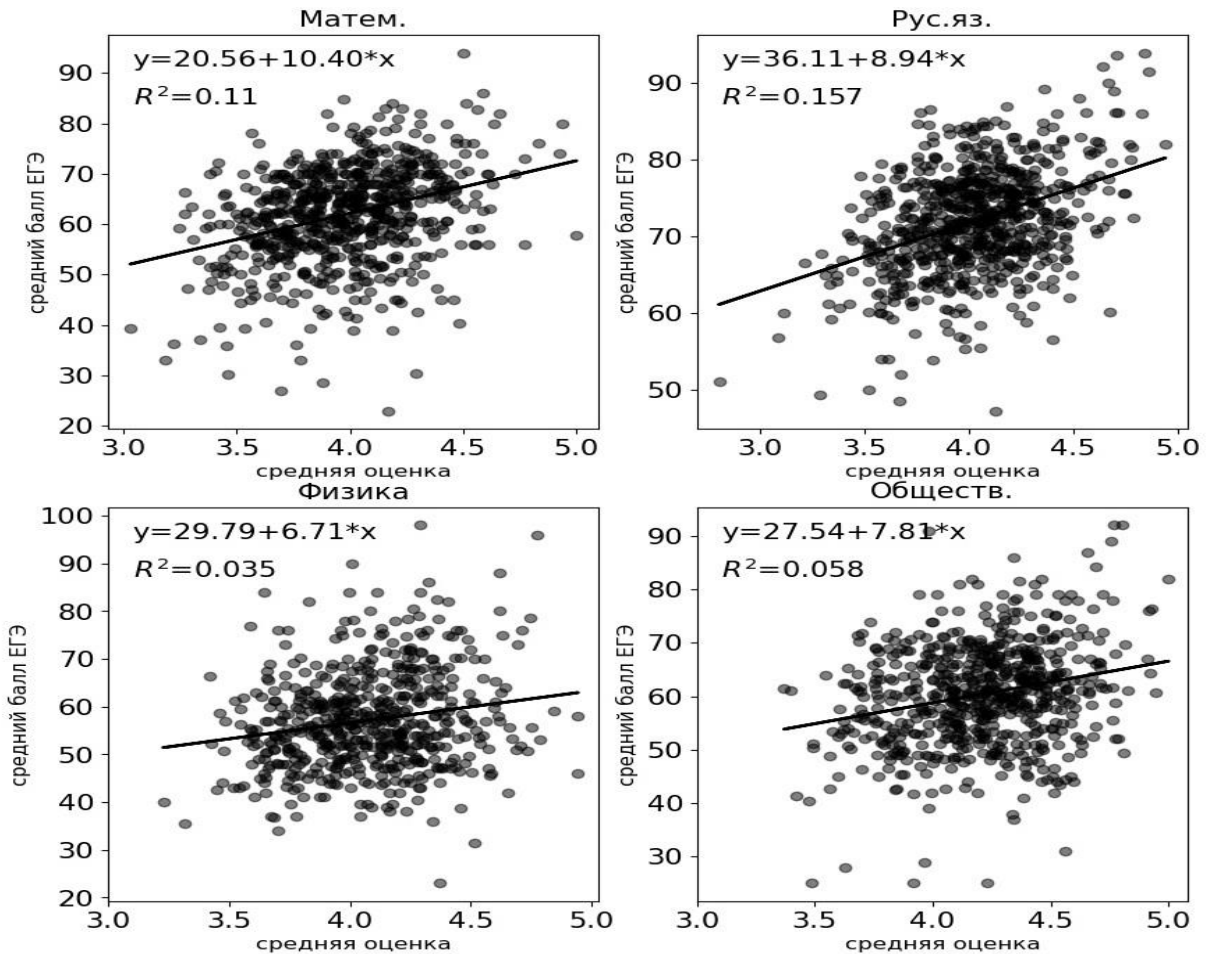


Рисунок 6. – Прогнозирование результатов ЕГЭ на основе текущей успеваемости

Показаны графики уравнений линейной регрессии (средние оценки за 2019 год, средний балл ЕГЭ за 2019 год). Каждая точка в пространстве двух переменных (средняя оценка и средний балл ЕГЭ) соответствует определенной школе.

Мы также провели регрессионный анализ связи средней оценки, выставляемой в 9-х, 10-х и 11-х классах по предмету с итоговыми результатами ЕГЭ. Для оценки качества линейной регрессорной модели мы использовали коэффициент детерминации. Значения этого коэффициента могут меняться в пределах от 0 до 1, и чем выше значение этого показателя, тем более точно линейная регрессия соответствует наблюдаемым данным.

По представленным результатам видно, что данный регрессионный анализ не отражает в полной мере описываемый процесс (низкий коэффициент согласования). Вероятно, необходим другой тип распределения, чтобы модель показала четкую зависимость. Линейный регрессионный анализ показал, что результат ЕГЭ определяется множеством других факторов,

кроме средней оценки по предметам. И для построения более точных моделей необходимо включать другие факторы, характеризующие образовательный процесс.

Таким образом, на основе анализа данных, содержащихся в модуле «Электронный журнал и дневник» информационной системы «Электронное образование в Республике Татарстан», для формулировки объяснительных гипотез относительно поведения учащихся и учителей, были сделаны следующие выводы:

1. средняя оценка, выставляемая в 7 – 9-х классах школ Республик Татарстан с 2015 по 2020 годы по всем основным предметам на 6 – 10% ниже выставляемой в 10 – 11-х классах;
2. существует видимый рост средней оценки от 10-го к 11-ому классу, а также падение средней оценки 9-х классов относительно средней оценки за период 7 – 8 классов практически по все предметам за последние 5 лет;
3. по предметам, по которым сдается обязательный экзамен ЕГЭ – русский язык и математика – можно зафиксировать большее совпадение кривых распределения средних

выставляемых оценок текущей успеваемости и итоговых результатов, получаемых на едином государственном экзамене, чем по предметам, по которым обязательное ЕГЭ не сдается;

4. попытка прогнозирования среднего балла ЕГЭ на основе линейного регрессионного анализа по средним оценкам учеников за 11-ый классы (математика, русский язык) оказалась неэффективной. Для увеличения прогностической точности модели необходимо учитывать другие факторы, влияющие на образовательный процесс.

Заключение. Современные педагогические практики показывают, что массивы данных позволяют качественно анализировать эффективность системы школьного образования в контексте влияния различных факторов. В рамках данного пилотажного исследования был проведен анализ данных, содержащихся в модуле «Электронный журнал и дневник»

информационно-аналитической системы «Электронное образование в Республике Татарстан» с 2014 по 2020 годы. Произведены операции переноса данных, структурирования данных, интеллектуально-аналитической обработки данных (более миллиона учащихся, более ста тысяч педагогов, более двух миллиардов информационных единиц). Для проведения высокопроизводительных вычислений, связанных с обработкой данных, был развернут вычислительный кластер, использовались технологии BigData.

По анализу данных об успеваемости учащихся авторы не формировали точных гипотез, внимание было направлено на выявление существенных изменений в оценивании учащихся 9-х классов. Сделаны выводы, которые помогут в дальнейшем сформулировать объяснительные гипотезы относительно процесса обучения на рубежном этапе.

Литература:

1. Дэвид П.А. Клио и экономика QWERTY / П.А. Дэвид // Американский экономический обзор. - 1985. - № 2. - С. 332-337.
2. Мейер Джон, Роуэн Брайан. Институционализированные организации: формальная структура как миф и церемониал / Мейер Джон, Роуэн Брайан, И.С. Чириков, Г.Б. Юдин // Экономическая социология. - 2011. - № 1. - С. 43-67.
3. Янг Ю.С. Основы министерств науки и технологий в мире, 1950–1990 гг. / Ю.С. Янг // Социологические перспективы. - 2000. - № 2. - С. 247-270.
4. Мейер Х. Новый менеджериализм в управлении образованием: Корпоративизация или организационное обучение? / Хайнц-Дитер Мейер // Журнал управление образованием. - 2002. - № 6. - С. 534-551.
5. Хэтти Джон А.С. Видимое обучение: Синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 80 миллионов школьников / А.С. Хэтти Джон. - Москва: Национальное образование, 2017. - 496 с.
6. Ганс Уильям Ф. "Предисловие" Жан Лайв и Этьен Венгер / У.Ф. Ганс // Сообщества практиков: создание условий обучения для педагогов. - 1991. - С. 11-24.
7. Харгривз Д. Преподавание как научно-исследовательская профессия: возможности и перспективы / Д. Харгривз // Образовательные исследования и научно обоснованная практика. - 2007. - С. 3-17.
8. Марзано Р. Что работает в школах: перевод исследований в действие / Р. Марзано. - Александрия, Вирджиния: ASCD, 2003.
9. Славин Р.Е. Научно обоснованная образовательная политика: трансформация образовательной практики и исследований / Р.Е. Славин // Исследователь образования. - 2002. - № 7. - С. 15-21.
10. Деде К. Следующие шаги для “больших данных” в образовании: использование интенсивных исследований данных / К. Деде // Образовательные технологии LVI. - 2016. - № 2. - С. 37-42.
11. Роклин М. Dask: параллельные вычисления с заблокированными алгоритмами и планирование задач / М. Роклин // Python в науке. - 2015. - № 14. - С. 130-136.
12. Маккинни У. Структуры данных для статистических вычислений в Python / У. Маккинни // Python в науке. - 2010. - № 9. - С. 51–56.
13. Файяд У., Пятецкий-Шапиро Г., Смит П. От интеллектуального анализа данных к обнаружению знаний в базах данных / У.Файяд // Журнал AI. - 1996. - № 17 (3). - С. 37-54.
14. Иванюшина В.А., Уильямс Е.П. Трекинг, школьная мобильность и образовательное неравенство / В.А. Иванюшина и др. // Вопросы образования. - 2019. - № 4. - С. 47-70.
15. Спринг Дж.Х. Сортировочная машина: национальная образовательная политика с 1945 года / Дж.Х. Спринг. - Нью-Йорк: Маккей, 1976. - 309 с.
16. Бессуднов А.Р., Малик В.М. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы / А.Р. Бессуднов, В.М. Малик // Вопросы образования. - 2016. - № 14. - С. 135-167.
17. Чередниченко Г.А. Российская молодежь в системе образования: от уровня к уровню / Г.А. Чередниченко // Вопросы образования. - 2017. - № 3. - С. 152-182.
18. Шлейхер А. Мировой класс: как построить школьную систему 21 века: Сильные исполнители и успешные реформаторы в образовании / А. Шлейхер. - Париж: ОЭСД, 2018. - 304 с.

References:

1. David P.A. Clio and the QWERTY Economy / P.A. David // American Economic Review. - 1985. - № 2. - S. 332-337.
2. Meyer John, Rowan Brian. Institutionalized Organizations: Formal Structure as a Myth and Ceremonial / Meyer John, Rowan Brian, I.S. Chirikov, G.B. Yudin // Economic Sociology. - 2011. - № 1. - S. 43-67.
3. Young Yu.S. Foundations of Ministries of Science and Technology in the World, 1950–1990. / Yu.S. Young // Sociological Perspectives. - 2000. - № 2. - S. 247-270.
4. Meyer H. New managerialism in education management: corporatization or organizational learning? / Heinz-Dieter Meyer // Journal of Education Management. - 2002. - № 6. - S. 534-551.
5. Hattie John A.S. Visible learning: Synthesis of the results of more than 50,000 studies covering more than 80 million school-children / A.S. Hattie John. - Moscow: National Education, 2017. - 496 p.
6. Hans William F. "Foreword" by Jean Live and Etienne Wenger / W.F. Hans // Communities of Practice: Creating Learning Conditions for Educators. - 1991. - S. 11-24.
7. Hargreaves D. Teaching as a research profession: opportunities and prospects / D. Hargreaves // Educational research and evidence-based practice. - 2007. - S. 3-17.
8. Marzano R. What can work at schools: transferring research and practice / R. Marzano. - Alexandria, Virginia: ASCD, 2003.
9. Slavin R.E. Evidence-based educational policy: transformation of educational practice and research / R.E. Slavin // Educational researcher. - 2002. - № 7. - S. 15-21.
10. Dede K. Next steps for "big data" in education: using intensive data research / K. Dede // Educational technologies LVI. - 2016. - № 2. - P. 37-42.
11. Rocklin M. Dask: Parallel Computing with Locked Algorithms and Task Scheduling / M. Rocklin // Python in Science. - 2015. - № 14. - S. 130-136.
12. McKinney W. Data structures for statistical computing in Python / W. McKinney // Python in science. - 2010. - № 9. - P. 51–56.
13. Fayyad U., Pyatetsky-Shapiro G., Smith P. From data mining to knowledge discovery in databases / U. Fayyad // Journal of AI. - 1996. - № 17 (3). - S. 37-54.
14. Ivanyushina V.A., Williams E.P. Tracking, school mobility and educational inequality / V.A. Ivanyushina et al. // Education Issues. - 2019. - № 4. - P. 47-70.
15. Spring J.H. Sorting Machine: A National Educational Policy Since 1945 / J.H. Spring. - New York: McKay, 1976. - 309 p.
16. Bessudnov A.R., Malik V.M. Socio-economic and gender inequality in choosing an educational vector after the end of the 9-th grade of the secondary school / A.R. Bessudnov, V.M. Malik // Education Issues. - 2016. - № 14. - S. 135-167.
17. Cherednichenko G.A. Russian youth in the education system: from level to level / G.A. Cherednichenko // Education Issues. - 2017. - № 3. - P. 152-182.
18. Schleicher A. World class: how to create a school system of the 21-st century: Strong performers and successful reformers in education / A. Schleicher. - Paris: OESD, 2018. - 304 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Алишев Тимирхан Булатович (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, проректор по внешним связям, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Гафаров Фаиль Мубараквич (г. Казань, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Сабирова Эльвира Гильфановна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».



УДК 37

Особенности развития soft-компетенций детей младшего школьного возраста в спортивной подготовке

Features of soft-competences development at the primary-school students in a sport training

Лабутина А.А., Академия гимнастики и спорта, allab@mail.ru

Масалимова А.Р., Казанский федеральный университет, alfkazan@mail.ru

Labutina A., Academy of gymnastics and sport, allab@mail.ru

Masalimova A., Kazan Federal University, alfkazan@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.65.71.025

Ключевые слова: воспитание, развитие, дети младшего школьного возраста, soft-компетенции, спортивная подготовка, юные спортсмены.

Keywords: upbringing (education), development, children of primary-school age, soft-competences, sport training, young sportsmen.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования soft-компетенций детей младшего школьного возраста. Актуальность данной проблемы вызвана высокой динамичностью современной жизни, требующей от человека особых личностных качеств для достижения успешности в личной и профессиональной сферах. Каждый вид активной деятельности ребенка оказывает свое влияние на его становление как личности, определяя его включение в общественную жизнь. Особая роль в этом контексте принадлежит спорту. Спортивные школы, секции, участие детей в соревнованиях порождают активность личности, создают благоприятный эмоциональный настрой, формируют характер человека и готовность к преодолению препятствий. Авторами рассматривается потенциал и особенности спортивного воспитания в современных условиях. В ходе исследования обобщены виды и сущность soft-компетенций младших школьников, показаны возможности спортивного воспитания как образовательного пространства детства.

Abstract. The article treats the problem of soft-competences formation at the children of primary school age. The relevance of the problem is caused due to high dynamism and intensity of the modern life implying the presence of special personal qualities for achievement of success in the personal and professional spheres. Each type of child's activity has an impact on his (her) establishment as a personality, defining his (her) involvement into the social life. The special role in this context belongs to sport. Sport schools, sections, participation of children in competitions shape the activity of the personality, create a favorable emotional spirit, form the character of the person and readiness for overcoming obstacles. Potential and features of sport education in modern conditions are considered by the authors. In the process of the research, the types and the essence of soft-competences at the primary school students are generalized, possibilities of sport education as an educational space for children are shown.

Введение. Современная действительность предъявляет высокие требования к человеку в условиях стремительного и турбулентного развития мира – наблюдается глобальное разнообразие форм, неопределенность ситуаций и множество готовых решений проблемы или их отсутствие. Все большее значение приобретает способность к быстрой адаптации, непрерывному обучению, коммуникациям высокого уровня и личной ответственности за последствия действий.

Такого рода способности требуют развития, формируясь с самого раннего возраста в семье,

образовательных организациях, различных секциях и кружках – системах общего и дополнительного образования детей. Успешность достижения этой цели прямо зависит от знаний и способов действий взрослых – родителей, воспитателей, педагогов, тренеров, оказывающих основополагающее влияние на процесс становления личностных характеристик ребенка. Известно, что в детском возрасте закладывается фундамент личности, формируются ее основные качества: физическое и психическое здоровье, культурный, нравственный и интеллектуальный

потенциалы. Качества, которыми наделен ребенок, особенно в самом начальном периоде жизни, являются наиболее важными и прочными; изменить их в последующем достаточно сложно, а в ряде случаев - практически невозможно.

Современное воспитание детей по оценке М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой [1] рассматривается: а) с позиций необходимости будущей социализации; б) с позиций раскрытия потенциала способностей; в) с позиций ценностного становления и освоения культурного опыта. «Пространство детства», – как справедливо отмечает Ф.С. Газизова, – создается не только взрослыми, но и самими детьми, личностным присвоением социокультурного опыта в процессе разнообразной деятельности в детской «системе координат» предлагаемой взрослыми и интерпретируемой детьми, причем в абсолютно по-разному в разных поколениях, наполняясь «отношениями к людям (старшим, младшим, ровесникам, родным и незнакомым), к событиям социума, явлениям природы и культуры, к самим себе. Это – своеобразная «субъективная реальность», доступ к которой получают далеко не все взрослые» [2]. Каждый вид активной деятельности ребенка оказывает свое влияние на его становление как личности, определяя не только его включение в общественную жизнь, нахождение своей ниши, универсальную успешность во всех видах деятельности.

Особая роль в системе воспитания детей отводится спорту и физической культуре, обуславливающих развитие личностных и физических качеств детей через: ценности спорта; приобщение к спортивному миру и его достижениям через особые социальные процессы; участие в спортивных соревнованиях как проверка не только физических, но и волевых качеств; представление спортивных горизонтов как вех развития человека [3]. Занятия спортом порождают активность личности, создают благоприятный эмоциональный настрой, формируют характер человека и готовность к преодолению препятствий.

Опираясь на основные положения теории деятельности, разработанные А.Н. Леонтьевым [4], отметим, что само понятие «деятельности» связано с понятием мотива, который может быть как вещественным, так и идеальным, как данным в восприятии, так и существующим в воображении, в мысли. Главное, что он всегда отвечает той или иной потребности, то есть за ним всегда стоит потребность. Психологическая структура спортивной деятельности включает

выделение объективных условий деятельности (особенности тренировочного занятия, соревнований и внешней среды, в которой действуют спортсмены) и субъективных (особенности мотивации, качеств и свойств личности, психических процессов), причем вторые детерминируются первыми через требования к исполнителю [5;6]. В контексте социализации младшего школьника спортивная секция или школа выступают как социальная система, представляющая собой институт социального развития младшего школьника, формируя наряду с «телом», еще и «дух» - особые личностные качества, способствующие не только росту спортивных достижений, но и успеху в любой сфере человеческой деятельности, поскольку являются надпредметными.

Цель исследования: раскрыть содержание и потенциал формирования soft-компетенций детей младшего школьного возраста – юных спортсменов.

Материалы и методы исследования. Обращение к soft-компетенция педагогического сообщества на всех уровнях образования вызвано тотальным распространением компетентностной парадигмы – в формате компетенций описаны и образовательные стандарты всех уровней, и требования к результативности обучения. На наш взгляд, типологизация компетенций на hard- и soft- наиболее явно отражает и их связи между собой (по аналогии с методологией аппаратного и программного обеспечения), и личностный или профессиональный аспекты. Причем, зачастую, явная выраженность одного или другого типа компетенций предопределяет выбор профессии и траектории профессионального развития.

Исследователи Л.К. Раицкая, Е.В. Тихонова, проводя компаративный анализ, отмечают, что «концепция “soft skills” за последние 20 лет стала неотъемлемой составляющей мирового рынка труда в самых разных областях экономики и общества», однако практически только начинает свое распространение в отечественной педагогике [7]. Многочисленные трактовки и типологии пока не позволяют дать однозначный и универсальный ответ на идентификацию состава и структуры soft-компетенций. Пока с уверенностью можно сказать, что:

- soft-компетенции формируются и развиваются на протяжении всей жизни человека, начиная с раннего детства, и проявляются во всех сферах жизнедеятельности;
- формирование soft-компетенций задействует все процессы личностного развития, образования, воспитания и обучения;

- от наличия и уровня развития soft-компетенций принципиально зависит уровень развития hard-компетенций;

- наиболее часто встречающаяся типология soft-компетенций это спектр социально-коммуникативных, эмоционально-личностных качеств и когнитивных способностей человека.

Для уточнения границ нашего исследования отмечаем, что существующая реальность постоянно ставит перед педагогами новые задачи, формируя и дополняя новые спектры soft-компетенций различного уровня и типа.

Воспитывающая, образовательная, развивающая и оздоровительная функции спортивных школ и секций определяют значительный потенциал в формировании soft-компетенций детей младшего школьного возраста. В данных целях нами использованы методы анализа и синтеза психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, методы педагогического наблюдения, моделирования ситуаций и педагогического проектирования. Исследование базируется на личностно-деятельностном подходе

(Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя и др.) к развитию soft-компетенций детей младшего школьного возраста в спортивной подготовке, который, как справедливо замечает Е.П. Максавчук «привносит подлинные приоритеты в сферу внутренней деятельности формирующейся личности, в формирование потребностей, мотивов, интересов, идеалов и убеждений» [8] через достижение личных рекордов и покорение спортивных вершин.

Результаты. Итак, на основе анализа педагогической литературы, современных педагогических практик, педагогического наблюдения нами выделены soft-компетенции детей младшего школьного возраста. Мы, вслед за О.А. Абашкиной [9], опираемся на исследование Мюнхенского Института Макса Планка, выделяя внепрофессиональные и вневозрастные компетенции человека, которые наиболее важны в современных условиях и адаптируем их к особенностям возрастного развития и спортивной ориентации младших школьников, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Матрица soft-компетенций (по описанию О.А. Абашкиной [8], О.Н. Бакуровой, Е.Д. Пузановой [9] с дополнением авторов)

Области	Компоненты			
Область личностной динамики	чувство ответственности	стремление к достижениям	высокая мотивация	уверенность в себе
Область межличностных отношений	способность к коммуникации	объективная самооценка	<i>толерантность</i>	сопереживание другим людям
Область стремления к успеху	самоотдача	мотивация к поддержанию статуса	<i>самоуправление</i>	инициативность
<i>Упорство</i>	устойчивость к критике	устойчивость к неудачам	<i>рефлексия</i>	твердость жизненной позиции

Их сущностные характеристики позволяют использовать потенциал спорта (спортивных школ и секций) как образовательную среду развития ребенка, учитывая следующие условия:

- роль и особенности семейного воспитания юного спортсмена;
- значимость тренеров как эталона подражания и образца достижений;
- важность взаимодействий между детьми, формирование особого климата в рамках спортивных детских групп;
- субъективный уровень социального и эмоционального интеллектов юного спортсмена.

В ходе исследования мы опирались на идею о необходимости выявления механизмов развития soft-компетенций детей младшего школьного

возраста – юных спортсменов. С этой целью нами был разработан и экспериментально внедрен проект в рамках традиционной спортивной подготовки школьников начальных классов на уровне районных спортивных мероприятий г. Казани при участии воспитанников детской спортивной школы [10].

Цель проекта: пропаганда и продвижение физической культуры и спорта среди подрастающего поколения через реализацию физкультурно-спортивных мероприятий и инициатив при участии воспитанников детской спортивной школы.

Глобальная задача проекта: пропаганда здорового образа жизни и привлечение детей (учащихся младших классов

общеобразовательных школ) в спортивные секции района.

Локальные задачи проекта:

а) включение воспитанников детской спортивной школы в социально-значимую деятельность;

б) формирование и развитие soft-компетенций юных спортсменов в выделенных областях (область личностной динамики, область межличностных отношений, область стремления к успеху, упорство);

в) обучение юных спортсменов проектной деятельности и самопрезентации.

На подготовительном этапе реализации проекта проведены следующие мероприятия:

- разработка социального проекта «Спорт – ты жизнь!» педагогами и методистами общеобразовательных учреждений совместно с педагогами-тренерами спортивной школы и спортивных секций;

- создание исполнительной группы по реализации проекта «Спорт – ты жизнь!» и утверждение графика реализации проекта «Спорт – ты жизнь!»;

- и разработка и утверждение положений информационно-просветительских мероприятий и соревнований в рамках проекта «Спорт – ты жизнь!»;

- подготовка сценариев проведения мероприятий в рамках проекта «Спорт – ты жизнь!».

В рамках решения локальных задач проекта:

- проведены собрания родителей при участии детей – воспитанников спортивных школ и спортивных секций с презентацией проекта «Спорт – ты жизнь!»;

- определены роли, функции каждого участника проекта – юного спортсмена при проведении бесед и учете наклонностей, желаний и возможностей каждого ребенка;

- осуществлена педагогическая диагностика состояния soft-компетенций участников проекта – воспитанников детских спортивных школ и спортивных секций на констатирующем этапе эксперимента (всего в педагогическом эксперименте участвуют 163 ребенка в возрасте от 7 до 11 лет).

В ходе педагогической диагностики были использованы психолого-педагогические методики, опросы, наблюдения, экспертные заключения педагогов – тренеров. Как показала обработка результатов исследования – наиболее низкие показатели (низкий уровень) наблюдается:

- в области межличностных отношений, особенно по показателям толерантности и объективной самооценки (47% участников);

- в области стремлению к успеху: инициативность (28%) и самоуправление (34%);

- области «упорство»: устойчивость к критике (59%) и устойчивость к неудачам (72%).

Таким образом, личный комфорт ребенка серьезно нарушается при возникновении сложных ситуаций и требует психолого-педагогического сопровождения, поддержки и адаптационных педагогических механизмов развития данных качеств как от педагогов-тренеров, так и от членов семьи.

На основном этапе проекта проведены следующие мероприятия:

- Организация акции «Спорт – ты жизнь!» по привлечению к сдаче нормативов ГТО обучающимися начальных классов.

- Организация презентации проектов воспитанников спортивных школ (постановки, презентации, флеш-мобы), связанные с популяризацией видов спорта и великими спортивными достижениями в каждой сфере.

- Организация и проведение спортивных конкурсов с участием всех желающих среди обучающихся начальных классов общеобразовательных школ, при этом лидерами команд назначались воспитанники спортивных школ и спортивных секций.

- Организация и проведение городского конкурса рисунков «Спорт – ты жизнь!» с привлечением всех желающих.

- Организация и проведение спортивного праздника для воспитанников детских домов «Спорт – ты жизнь!» при участии воспитанников спортивных школ и спортивных секций.

- Организация и проведение Единого классного часа «Спорт – ты жизнь!».

На заключительном этапе проекта проведены следующие мероприятия:

- Награждение участников проекта.

- Подготовка и методических рекомендаций для детей и их родителей «Спорт – ты жизнь!».

Для решения локальных задач проекта была проведена повторная диагностика уровня сформированности soft-компетенции с использованием авторского инструментария. В ходе реализации проекта часть участников была «отсеяна» по причинам личного характера; в контрольном этапе нашего эксперимента участвовало 149 человек, возраста от 7 до 11 лет. Реализация проекта проходила в течение полугода (с августа 2019 года по февраль 2020 года).

Как показала обработка результатов исследования – наибольший «прирост» показали soft-компетенции: в области стремления к успеху: мотивация к поддержанию статуса (прирост, в

среднем на 23%), самоуправление (прирост, в среднем на 16%) и в области личностной динамики – чувство ответственности (в среднем на 14%). В целом, произошел прирост всех показателей soft-компетенций, что подтверждает эффективность проектной деятельности в ходе их целевого формирования и развития. Очевидно, что необходимы системное участие и реализация подобных проектов разного уровня с целью решения поставленных задач воспитания младших школьников – юных спортсменов.

Заключение. Организация проектно-исследовательской и творческой деятельности на базе детско-юношеской спортивной школы создаёт условия для успешной социализации различных категорий обучающихся с учетом состояния их физического и морально-психологического здоровья, возрастных и индивидуальных особенностей, развивают soft-

компетенции юных спортсменов, а также обеспечивает поддержку педагогов, активно внедряющих в образовательный процесс элементы инновационных технологий физкультурно-оздоровительной работы.

Полученные в результате пилотной апробации авторские проекты позволили уточнить содержание и диагностический инструментарий оценки сформированности soft-компетенций детей младшего школьного возраста – юных спортсменов. Дальнейшее направление исследования связано с обобщением педагогических практик и дополнением содержания проектов, направленных на личностное развитие детей младшего школьного возраста, выработку рекомендаций для их массового внедрения в дополнительное образование детей.

Литература:

1. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания. Учебник и практикум для академического бакалавриата / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2018. - 330 с.

2. Газизова Ф.С. Предпосылки становления и развития педагогики детства / Ф.С. Газизова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2013. - № 4. – С. 65-71.

3. Лубышева Л.И. Спортивная культура как учебный предмет общеобразовательной школы / Л.И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. - 2004. - № 4. - С. 2-7.

4. Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы / А.Н. Леонтьев; под ред. А.А. Леонтьева [и др.]. - М.: Смысл, 2003. - 439 с.

5. Багадирова С.К. Психологическая структура спортивной деятельности: анализ и новый подход к ее построению / С.К. Багадирова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2014. - № 3. – С. 129-134.

6. Горская Г.Б. Самореализации юных профессионалов в спорте и балете: психологические проблемы / Г.Б. Горская // Актуальные вопросы

физической культуры и спорта. - 2019. - Т. 21. - С. 79-84.

7. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта / Л.К. Раицкая, Е.В. Тихонова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. - 2018. - № 15(3). – С. 350-363.

8. Максачук Е.П. Спортивное воспитание в формировании личности юных спортсменов / Е.П. Максачук // Теория и практика физической культуры. - 2013. – № 10. – С. 18-20.

9. Абашкина О. Soft skills: ключ к карьере / О. Абашкина // Справочник по управлению персоналом: научный журнал. – 2008. – № 9. – С. 124–126.

10. Лабутина А.А. Роль спортивных проектов в формировании «soft» компетенций юных спортсменов / А.А. Лабутина // Опыт, инновации и перспективы организации исследовательской и проектной деятельности дошкольников и учащихся / Материалы V межрегиональной научно-практической конференции (Краснодар-Сочи, 23 октября 2020 г.). – Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2020. – С. 42-45.

Reference:

1. Rozhkov M.I., Baiborodova L.V. Theory and methodology of education. Textbook and practice for students of academic bachelor's degree / M.I. Rozhkov, L.V. Baiborodova. – 2nd ed., Rev. and add. - M.: "Yurait" Publishing House, 2018. - 330 p.

2. Gazizova F.S. Prerequisites for the formation and development of childhood pedagogy / F.S. Gazizova // Messenger of the Maikop State Technological University. - 2013. - № 4. - P. 65-71.

3. Lubyшева L.I. Sport culture as an academic subject of a comprehensive school / L.I. Lubyшева // Physical

culture: upbringing, education, training. - 2004. - № 4. - P. 2-7.

4. Leontiev A.N. Establishment of the psychology of activity: early works / A. N. Leontiev; ed. by A. A. Leontyev [et al.]. - M.: Smysl, 2003. - 439 p.

5. Bagadirova S.K. Psychological structure of sport activity: analysis and a new approach to its construction / S.K. Bagadirova // Messenger of the Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. - 2014. - № 3. - P. 129-134.

6. Gorskaya G.B. Self-realization of young professionals in sport and ballet: psychological problems / G.B. Gorskaya // Actual problems of physical culture and sports. - 2019. - Т. 21. - P. 79-84.

7. Raitskaya L.K., Tikhonova E.V. Soft-skills in the view of teachers and students of Russian universities in the context of world experience / L.K. Raitskaya, E.V. Tikhonova // Messenger of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy. - 2018. - № 15 (3). - P. 350-363.

8. Maksachuk E.P. Sport education in the establishment of young athletes' personality / E.P.

Maksachuk // Theory and practice of physical culture. - 2013. - № 10. - P. 18-20.

9. Abashkina O. Soft-skills: the key to a career / O. Abashkina // Handbook on personnel management: scientific journal. - 2008. - № 9. - P. 124-126.

10. Labutina A.A. The role of sports projects in the formation of "soft" competencies of young athletes / A.A. Labutina // Experience, innovations and prospects for the organization of research and project activities of preschoolers and students / Materials of the V interregional scientific and practical conference (Krasnodar-Sochi, October 23, 2020). - Krasnodar: IED "Krasnodar Territory", 2020. -P. 42-45.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Лабутина Алина Альбертовна (г. Казань, Россия), директор Академии гимнастики и спорта.

Масалимова Альфия Рафисовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Педагогика высшей школы Института психологии и образования Казанского федерального университета.



Дошкольное образование

УДК 371.7

Организационная составляющая создания и развития здоровьесберегающего пространства в дошкольных учреждениях

Organizational component for creation and development of health-saving space in pre-school institutions

Ванштейн Л.Ю., ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»,
lidiya_vanshtein@mail.ru

Vanshtein L., Sakhalin state University", lidiya_vanshtein@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.13.11.026

Ключевые слова: здоровьесберегающее пространство, примерная общеобразовательная программа, здоровье, здоровый образ жизни, педагогические кадры.

Keywords: health-saving space, exemplary general education program, health, healthy lifestyle, teaching staff.

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы по проблеме специфики нормативно-правового сопровождения организации здоровьесберегающего пространства для детей дошкольного возраста в дошкольных учреждениях Российской Федерации. Целью статьи является раскрытие основных принципов организационной составляющей создания и развития здоровьесберегающего пространства, на примере МАДОУ № 36 «Мальвина» г. Южно-Сахалинска.

В статье исследуются нормативно-правовые акты, оказывающие наибольшее воздействие на процесс построения и развития здоровьесберегающего пространства в ДОУ. А также приводится анализ основных рабочих программ регламентирующих образовательную деятельность МАДОУ № 36 «Мальвина» г. Южно-Сахалинска, с точки зрения здоровьесбережения.

Делается акцент на основной рабочей программе, а также парциальных программах, применяемых в ДОУ и их роли в организации здоровьесберегающего пространства с учетом психолого-педагогических составляющих образовательного процесса.

Abstract. This article treats the issues related to the specifics of regulatory support for organizing a health-saving space for pre-school children in pre-school institutions of the Russian Federation. The purpose of the article is to reveal the basic principles of the organizational component of the creation and development of a healthy space, using the example of MADOU № 36 "Malvina" in Yuzhno-Sakhalinsk.

The article examines the regulatory legal acts that have the greatest impact on the process of creating and developing a health-saving space in a pre-school educational institution. It also provides an analysis of the main work programs that regulate the educational activities of MADOU No. 36 "Malvina", Yuzhno-Sakhalinsk, from the stand point of health conservation.

The emphasis is placed on the main work program, as well as on the partial programs used in pre-school education and their role in organizing a health-saving space, taking into account the psychological and pedagogical components of the educational process.

Проблема и цель. В современных условиях дошкольного образования актуальным становится необходимость организации здоровьесберегающей среды и реализации программ здоровьесберегающей направленности [4].

Первоочередность задачи отражена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [9].

Статья 41, которая так и называется «Охрана здоровья обучающихся», гласит, что одной из функций образовательной организации является определение оптимальной учебной нагрузки, внеучебной нагрузки, режима учебных занятий и продолжительности каникул. Статья раскрывает деятельность организации по осуществлению пропаганды и обучения навыкам здорового

образа жизни, требованиям охраны труда; организации и создания условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся, для занятия ими физической культурой и спортом; по обеспечению безопасности обучающихся во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность; профилактике несчастных случаев с обучающимися во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность; проведение санитарно-противоэпидемических и профилактических мероприятий [9].

Задачи здоровьесбережения регулирует и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный Приказом № 1155 от 17.10.2013 г., одной из фундаментальных задач документа является положение об «охране и укреплении физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия» [8].

Образовательная область «Физическое развитие» занимает не последнее место в решении образовательных направлений развития. Все пять образовательных областей тесно взаимосвязаны друг с другом и в эпоху модернизации образования тесно переплетаются друг с другом решая вопросы здоровьесбережения через использование различных технологий и реализуются на всех этапах учебно-воспитательного процесса дошкольного учреждения.

Методология. Основываясь на методе анализа документации, наблюдения, опроса и психолого-педагогического эксперимента мы выяснили, что МАДОУ № 36 «Мальвина» г. Южно-Сахалинска (экспериментальная группа) работает по примерной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, в свою очередь детский сад, который мы выбрали как контрольную группу также работает в рамках данной образовательной программы и так же как и в нашем ДОУ в качестве дополнительной программы в рамках физкультурно-оздоровительной работы применяется программой физического воспитания «Старт» под редакцией Л.В. Яковлевой, Р.А. Юдиной.

С целью проведения психолого-педагогического эксперимента нами была разработана и внедрена в работу нашего дошкольного учреждения программа развития на 2015–2018 год «Город здорового детства» и «Программа развития на 2019–2023 гг.» и «Программа деятельности региональной

инновационной площадки по здоровьесбережению «Внедрение индивидуальных образовательных маршрутов как средство укрепления и сохранения здоровья детей 3 – 7 лет «ЗдоровейКа» муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 36 «Мальвина» города Южно-Сахалинска». К тому же в дошкольном учреждении реализуется большое количество дополнительных образовательных программ спортивной направленности в рамках дополнительных образовательных услуг. Проведя мониторинг показателей здоровья воспитанников, мы пришли к выводу, что все принимаемые меры по сохранению и улучшению здоровья воспитанников дают положительный результат, а применяемые и разрабатываемые программы благотворно влияют на внедрение здоровьесберегающих технологий.

Результаты. Мы хотим рассмотреть процесс создания и развития здоровьесберегающего пространства на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад общеразвивающего вида № 36 «Мальвина» г. Южно-Сахалинска (сокращенное наименование МАДОУ № 36 «Мальвина» г. Южно-Сахалинска), Сахалинской области.

Учреждение работает по примерной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. Целями данной программы, наряду с созданием благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формированием основ базовой культуры личности, формированием предпосылок к учебной деятельности, подготовкой к жизни в современном обществе, также выделены такие направления как: всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, обеспечение безопасности жизнедеятельности дошкольника.

Несомненно в программе нет приоритетов в решении каких либо определенных направлений развития дошкольника, и физическое развитие стоит на одной ступени развития детей, также как и художественно-эстетическое, познавательное, социально-коммуникативное, речевое. Основными требованиями Программы в области здоровьесбережения являются охрана и укрепление физического и психического здоровья, эмоциональное благополучие, своевременное всестороннее развитие каждого ребенка [6, с.8]. Это имеет немаловажное

значение в формировании познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности, построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка и, безусловно, реализации здоровьесберегающего образования.

Раздел образовательной области «Физическое развитие» освещает следующие основные цели и задачи:

- Формирование у детей начальных представлений о здоровом образе жизни.
- Сохранение, укрепление и охрана здоровья детей; повышение умственной и физической работоспособности, предупреждение утомления.
- Обеспечение гармоничного физического развития, совершенствование умений и навыков в основных видах движений, воспитание красоты, грациозности, выразительности движений, формирование правильной осанки.
- Формирование потребности в ежедневной двигательной деятельности.
- Развитие инициативы, самостоятельности и творчества в двигательной активности, способности к самоконтролю, самооценке при выполнении движений.
- Развитие интереса к участию в подвижных и спортивных играх и физических упражнениях, активности в самостоятельной двигательной деятельности; интереса и любви к спорту [6, с.129].

Несомненно это является приоритетным направлением в области здоровьесбережения, внедрения в образовательный и воспитательный процессы здоровьесберегающих технологий и инновационных направлений направленных на сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения, создания специфической образовательной среды [10].

Образовательная область «Физическое развитие» была обогащена нами программой физического воспитания «Старт» под редакцией Л.В. Яковлевой, Р.А. Юдиной.

В основу данной программы заложено решение таких задач, как:

- выработать устойчивые навыки владения своим телом с целью сохранения жизни и здоровья в различных нестандартных ситуациях, которые могут произойти в их жизни;
- сформировать у ребенка представления о здоровом образе жизни и выработать устойчивые навыки самостоятельной организации жизнедеятельности, в которой его любимый вид спорта станет неотъемлемой частью последней [7, с.6].

Данная программа нас заинтересовала формами работы, которые в ней представлены, а именно физкультурные занятия – проводимые три раза в неделю, из них два раза на улице; спортивно-оздоровительная гимнастика – три раза в неделю; индивидуально-профилактическая работа – проводится в спортивном зале 2 раза в неделю; прогулки – ежедневно с гибким графиком для каждой возрастной группы; система закаливающих мероприятий с преобладанием воздушных ванн в любое время года. Так же программа подразумевает проведение спортивных мероприятий – один раз в квартал; работу с родителями и наглядную пропаганду по физическому воспитанию. В процессе которой происходит ознакомление родителей с достижениями детей [7].

Программа «Старт» включена в ООП МАДОУ как парциальная, она позволяет сочетать различные виды деятельности детей в различных режимных моментах посредством интеграции и комплексности.

Так же согласно ООП МАДОУ № 36 «Мальвина» г. Южно-Сахалинска (разработанная на основе комплексной программы под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой), в разделе посвященном физкультурно-оздоровительной работе определены основные направления работы на 2017–2020 гг.:

Создание условий:

- организация здоровьесберегающей среды в ДОУ;
- обеспечение благоприятного течения адаптации;
- выполнение санитарно-гигиенического режима.

Организационно-методическое и педагогическое направление:

- пропаганда ЗОЖ и методов оздоровления в коллективе детей, родителей и педагогов;
- изучение передового педагогического, медицинского и социального опыта по оздоровлению детей, отбор и внедрение эффективных технологий и методик;
- систематическое повышение квалификации педагогических и медицинских кадров;
- составление планов оздоровления;
- определение показателей физического развития, двигательной подготовленности, объективных и субъективных критериев здоровья методами диагностики.

Физкультурно-оздоровительное направление:

- решение оздоровительных задач всеми средствами физической культуры;

– коррекция отдельных отклонений в физическом и психическом здоровье.

Профилактическое направление:

- проведение обследований по скрининг - программе и выявление патологий;
- проведение социальных, санитарных и специальных мер по профилактике и нераспространению инфекционных заболеваний;
- предупреждение острых заболеваний методами неспецифической профилактики;
- противорецидивное лечение хронических заболеваний;
- оказание скорой помощи при неотложных состояниях.

Работа в области физическо-оздоровительной деятельности в учреждении плановая, систематична и отражена в нормативных актах, регулирующих деятельность всего коллектива [2;5]. Таким нормативным актом, например, является программа деятельности педагогического коллектива. На 2018–2019 учебный год с коллективом была запланирована работа по проведению консультаций по различной тематике: «Организация и проведение новогодних утренников»; «Оздоровительно-профилактические мероприятия в зимний

период»; «Методические рекомендации по организации и проведению прогулки зимой. Выполнение режима прогулки»; «Профилактические мероприятия в ДООУ по недопущению заболеваемости в осенне-зимний период»; «Соблюдение правил внутреннего распорядка. Охрана жизни, здоровья детей». К тому же в ДООУ проводятся Дни здоровья, согласно плану. Неоспоримо, что данные консультации проводятся во многих учреждениях дошкольного образования. Однако важен организационный момент проведения. Мы стараемся использовать различные инновационные подходы и технологии в работе с коллективом, которые помогают более целенаправленно и эффективно решать поставленные задачи.

В рамках исследования нами была выделена экспериментальная группа (МАДОУ №36 Мальвина г. Южно-Сахалинска) 314 воспитанника и контрольная группа (детский сад также являющийся общеобразовательным учреждением) 289 воспитанников. На начало эксперимента в 2015 году группы были уравновешены по показателю физического здоровья воспитанников.

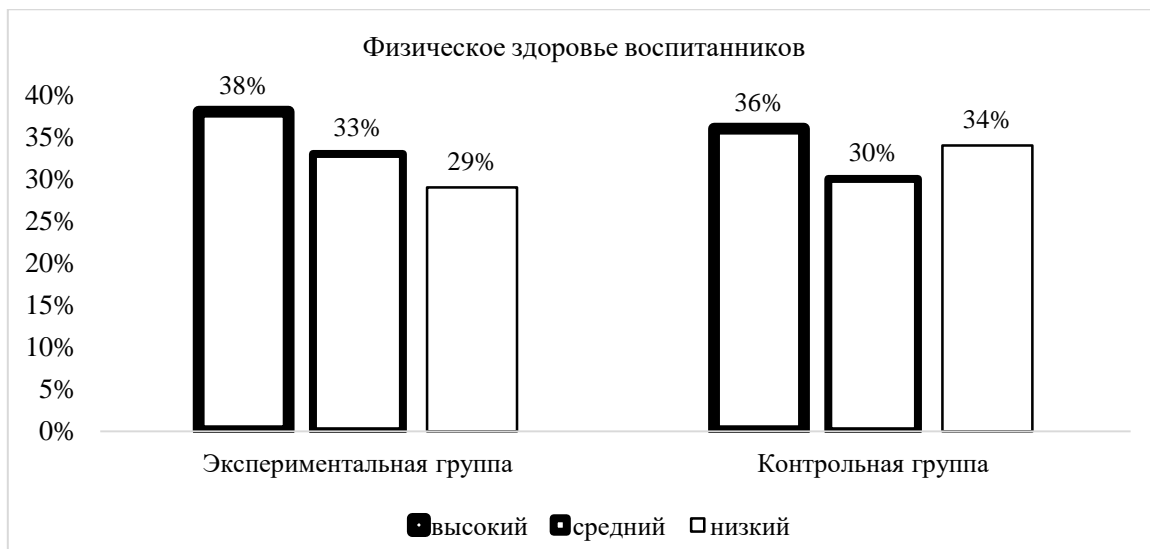


Рисунок 1. – Физическое развитие воспитанников на начало эксперимента

Как видно из диаграмм на момент начала исследования процент детей, болеющих часто, довольно высок в обеих группах.

Наше дошкольное учреждение в течении трех лет реализовывало программу развития на 2015–2018 год «Город здорового детства». В основу программы заложено решение следующих задач:

- создание условий для укрепления и сохранения здоровья детей и профилактики

правонарушений несовершеннолетних;

- обеспечение безопасности обучающихся, воспитанников и работников образовательных учреждений во время их трудовой и учебно-воспитательной деятельности;

- создание условий, обеспечивающих качественное, доступное и здоровое питание обучающихся и воспитанников, сохранение и укрепление здоровья.

Для решения задач физического развития, укрепления и сохранения здоровья, привития потребности у детей в здоровьесбережении и здоровом образе жизни мы создаем на базе учреждения такую развивающую среду, которая позволит детям знакомиться с разнообразными видами деятельности, различными видами спорта, определять то направление развития, которое позволяет самоопределению ребенка [1]. Это все возможно с применением индивидуальных образовательных маршрутов, пока на экспериментальной группе, но в ближайшей перспективе условия самореализации детей могут быть расширены. Образовательная среда учреждения достаточно разнообразна и отвечает современным запросам общества. В группах используются мобильные модули, трансформируемые в зависимости от интересов ребенка и событийной деятельности, разнообразное современное оборудование. Спортивный зал полностью укомплектован для занятий различными видами спорта или внедрения их элементов – от лапты до тенниса и флорбола. Спортивные площадки по последнему слову техники с профессиональным покрытием и разметкой для футбола, тенниса, баскетбола, волейбола, тренажерами, и спортивными комплексами. Игровые прогулочные площадки отличаются оснащением на каждой спортивным комплексом.

Все это позволяет задействовать все составляющие образовательного пространства и реализовывать идеи здоровьесбережения с учетом психофизических возможностей детей 2 – 7 лет [3].

На сегодняшний день нами разработана программа развития МАДОУ № 36 «Мальвина»

на период 2019–2022 г., в которую также включены направления по организации и развитию здоровьесберегающего пространства. К тому же в 2017 г. Распоряжением Министерства Образования Сахалинской области № 3.12-1518-р от 22.12.2017 г. Утверждена Региональная инновационная площадка «Внедрение индивидуальных образовательных маршрутов как средство укрепления и сохранения здоровья детей 3 – 7 лет «ЗдоровейКа». Целью данной программы является – повышение эффективности оздоровительной работы в ДОУ посредством внедрения индивидуального маршрута развития, с использованием здоровьесберегающих технологий, формирование у воспитанников, родителей, педагогов ответственности в деле сохранения собственного здоровья.

Основные направления программы:

1. Создание условий, способствующих сохранению и укреплению здоровья воспитанников.
2. Организация системы взаимодействия педагогического коллектива ДОУ и родителей по сохранению и укреплению здоровья воспитанников.
3. Организация и проведение мероприятий по охране и укреплению здоровья.
4. Формирование системы знаний о здоровье и здоровом образе жизни.

Проведя мониторинг здоровья воспитанников в контрольной и экспериментальной группах на конец нашего исследования, мы могли наглядно увидеть разницу в показателях физического здоровья воспитанников.

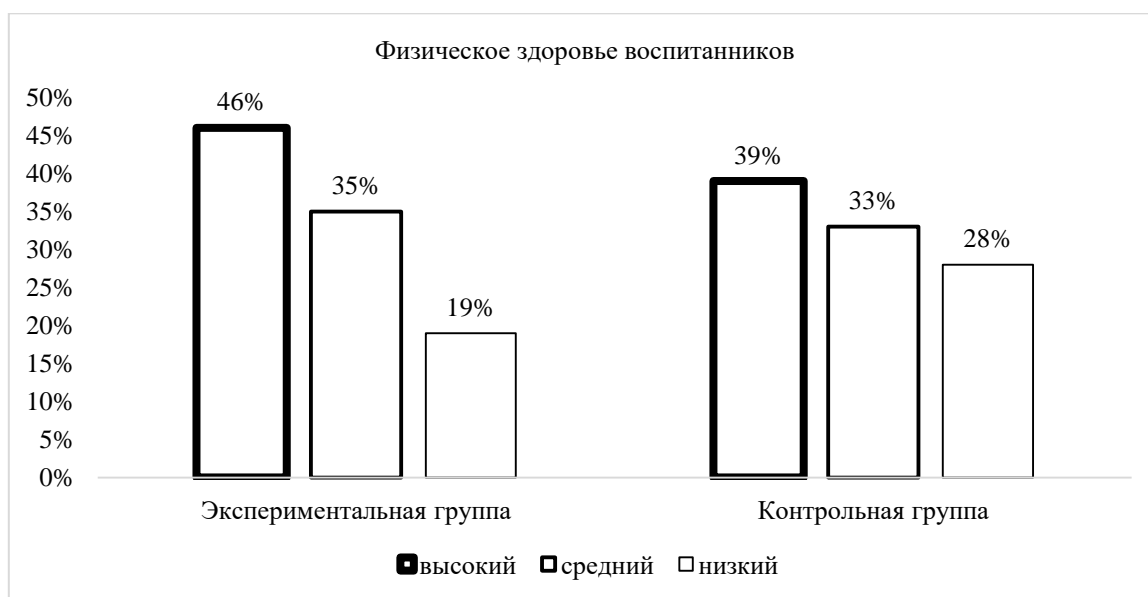


Рисунок 2. – Физическое развитие воспитанников на конец эксперимента

Как видно из диаграммы результатов исследования на конец эксперимента процент детей с высоким показателем здоровья значительно вырос, в то время как в контрольной группе данный показатель тоже вырос, однако не так существенно. К тому же количество воспитанников с низким показателем в контрольной группе уменьшился незначительно.

Исследователи в области здравоохранения и образования отмечают рост количества детей с различными патологиями, имеющих инвалидности или ограниченные возможности здоровья. Причины многообразны, и их выявление и решение – это отдельное направление, которое требует большой аналитической работы. Нашей же задачей на данном этапе является найти решение для сохранения и укрепления здоровья. Таким решением может являться реализация региональной инновационной площадки «Внедрение индивидуальных образовательных маршрутов как средство укрепления и сохранения здоровья детей 3 – 7 лет «ЗдоровейКа». Площадка функционирует с 2018 года и уже за время своей деятельности показывает хорошие результаты совместной работы специалистов по внедрению индивидуальных образовательных маршрутов.

Расширение знаний и опыта у детей 3 – 7 лет в области здоровьесбережения и его укрепления позволяют нам через формирование внутренней потребности у детей в самосовершенствовании физического развития, осознания ценностных установок здорового образа жизни и самоопределения достиг цели оздоровления и сохранения их здоровья на ранних этапах развития детского организма.

Выводы. Работа по Программам физического воспитания и оздоровления, реализуемым в дошкольном учреждении систематически совершенствуется. Она основывается на принципах систематичности и последовательности и приносит свои положительные результаты. Комплексный подход в работе педагогов, организация современной образовательной среды, создание определенных условий позволяют получать высокие результаты, что, безусловно, является ориентиром на дальнейшую реализацию концепции индивидуальных образовательных маршрутов в ходе деятельности региональной инновационной площадки. Воспитанники учреждения являются постоянными участниками различных соревнований муниципального и регионального уровней (спартакиады дошкольников, состязания в зимних видах спорта, олимпиады и прочее).

Образовательная деятельность регламентируется утвержденными нормативными актами, являющимися основами целеполагания и перспективами решения воспитательных, образовательных и оздоровительных задач. Современные подходы в образовании дают возможность педагогам сбалансированно, с учетом интересов и потребностей детей реализовывать все виды деятельности детей в течение дня, в том числе и здоровьесберегающей направленности. Сюда включена работа по воспитанию культурно-гигиенических навыков, создание условий у детей для формирования внутренней потребности детей в самосовершенствовании в области охраны и укрепления здоровья, физического развития. Вся деятельность корректируется в соответствии с результатами комплекса диагностик психолого-педагогического обследования детей по возрастам. На их основе планируется и осуществляется и индивидуальная коррекционно-развивающая помощь.

Отдельно хотелось бы выделить ряд методических рекомендаций по организации здоровьесберегающей среды в ДОУ, которые будут полезны не только руководителям дошкольных учреждений, но также и педагогам:

- оптимизация санитарно-гигиенических условий воспитания и обучения. Рационализация учебно-воспитательного процесса и режима учебной нагрузки;
- обеспечение полноценного сбалансированного питания детей в учреждении в соответствии с СанПиН;
- модернизация системы физического развития;
- создание благоприятной психоэмоциональной комфортной атмосферы в образовательном учреждении для всех участников ОП;
- использование здоровьесберегающих технологий через интеграцию оздоровительных мероприятий в образовательный процесс;
- включение всех участников образовательного процесса в оздоровительную деятельность через консультирование, ориентированного на укрепление здоровья детей. Ориентация родителей на здоровьесбережение, включение их в совместную деятельность как полноправных законодателей в воспитании своих детей;
- организация работы по укреплению здоровья педагогов;
- обучение педагогических кадров по вопросам охраны здоровья детей. Проведение мониторинга здоровья.

Таким образом, *практическая значимость* нашей работы заключается в том, что она направлена на совершенствование педагогической, психологической, управленческой, организационной деятельности при решении вопросов организации здоровьесберегающей среды в дошкольном образовательном учреждении его упорядочение и возможность внедрения в образовательную деятельность без каких-либо всеобъемлющих изменений в структуре уже слаженной работы образовательной организации. Создание единого здоровьесберегающего пространства актуально в

нынешних условиях свободного выбора образовательных технологий, методик содержания образования дошкольных образовательных учреждений.

Содержание организационных аспектов и критериев оценки эффективности развития здоровьесберегающего образовательного пространства, использованных в системе организации здоровьесберегающей среды на разных уровнях как методология мониторинга результативности здоровьесберегающей деятельности позволила углубиться в особенности здоровьесбережения дошкольников.

Литература:

1. Безруких М.М. Здоровьесберегающая образовательная среда и факторы, препятствующие ее созданию / М.М. Безруких // Человек и образование. - 2012. - № 2(31). - С. 10–16.
2. Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. - 304 с.
3. Волошина Л.Н. Организация здоровьесберегающего пространства. Взаимодействие пед. колледжа и дошкольных учреждений / Л.Н. Волошина // Дошкольное воспитание. - 2004. - № 1. - С. 114–117.
4. Зотова И.В., Сучкова М.Н. Формы, методы и средства методического руководства работой педагогов в дошкольном образовательном учреждении / И.В. Зотова, М.Н. Сучкова // European science. - 2019. - № 1(43). - С. 56–60.
5. Иванова Л.А., Савельева О.В., Звонова Т.А. Одно из направлений здоровьесберегающей, оздоровительно-развивающей работы в дошкольном учреждении [Электронный ресурс] / Л.А. Иванова, О.В. Савельева, Т.А. Звонова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2013. - № 3(97). - С. 72-77.

6. Казин Э.М., Касаткина Н.Э. Научно-методологические и организационные подходы к созданию региональной программы «Образование и здоровье» / Э.М. Казин, Н.Э. Касаткина // Валеология. - 2004. - № 4. - С. 6–10.
7. Петрова Н.Б. Зайцева И.В. Особенности управления деятельностью педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения по сохранению и укреплению здоровья воспитанников [Электронный ресурс] / Н.Б. Петрова И.В. Зайцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2015. - № 4. - С. 46-50.
8. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы»; под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. - Издательство МОЗАИКА-СИНТЕЗ. - Москва, 2014.
9. Программа физического воспитания «Старт»; под ред. Л.В. Яковлевой, Р.А. Юдиной. - М.: ВЛАДОС, 2003. - 320 с.
10. Сухарева А.Г., Цыренова Н.М. Концептуальная модель здоровьесберегающей образовательной технологии в современной школе / А.Г. Сухарева, Н.М. Цыренова. - М.: Современная гуманитарная академия, 2007. - С. 10–45.

References:

1. Bezrukikh M.M. Health-saving educational environment and factors preventing its creation / M.M. Bezrukikh // Man and Education. - 2012. - № 2(31). - S. 10-16.
2. Veraksa N.E., Komarova T.S., Vasilyeva M.A. From birth to school. The main educational program of pre-school education / N.Ye. Veraksa, T.S. Komarova, M.A. Vasilyeva. - M.: MOSAIK-SINTEZ, 2010. - 304 p.
3. Voloshina L.N. Organization of health-preserving space. Cooperation of ped. college and pre-school institutions / L.N. Voloshin // Pre-school education. - 2004. - № 1. - P. 114-117.
4. Zotova I.V., Suchkova M.N. Forms, methods and means of methodological guidance of the teachers' work in a pre-school educational institution / I.V. Zotova, M.N.

- Suchkova // European science. - 2019. - № 1(43). - S. 56-60.
5. Ivanova L.A., Savelyeva O.V., Zvonova T.A. One of the directions of health-preserving, health-improving and developing work in a pre-school institution [Electronic resource] / L.A. Ivanova, O.V. Savelieva, T.A. Zvonova // Scientific Notes of the P.F. Lesgaft. - 2013. - № 3(97). - S. 72-77.
6. Kazin E.M., Kasatkina N.E. Scientific-methodological and organizational approaches for the creation of the regional program "Education and Health" / E.M. Kazin, N.E. Kasatkina // Valeology. - 2004. - № 4. - P. 6–10.
7. Petrova N.B. Zaitseva I.V. Features of the management of the activities of the teaching staff of a pre-school educational institution for the preservation and

strengthening of the health of pupils [Electronic resource] / N.B. Petrova I.V. Zaitseva // Scientific-methodical electronic journal "Concept". - 2015. - № 4. - P. 46-50.

8. Approximate general education program of pre-school education "From birth to school"; ed. NOT. Veraksy, T.S. Komarova, M.A. Vasilyeva. - Publishing house MOSAIC-SYNTHESIS. - Moscow, 2014.

9. The program of physical education "Start"; ed. L.V. Yakovleva, R.A. Yudina. - M.: VLADOS, 2003. - 320 p.

10. Sukhareva A.G., Tsyrenova N.M. Conceptual model of health-saving educational technology in a modern school / A.G. Sukhareva, N.M. Tsyrenova. - M.: Modern Humanitarian Academy, 2007. - S. 10-45.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Ванштейн Лидия Юрьевна (г. Южно-Сахалинск, Россия), заведующий МАДОУ № 36 «Мальвина» г. Южно-Сахалинска, Департамент образования администрации г. Южно-Сахалинска.



Воспитание и социализация

УДК 376

Развитие социально-педагогической инфраструктуры воспитания в семье

Development of social and pedagogical infrastructure for family education

Прохорова О.Г., Московский государственный психолого-педагогический университет, *katya_april@mail.ru*

Prokhorova O., Moscow state University of psychology and education, *katya_april@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2020.37.53.027

Ключевые слова: социально-педагогическая инфраструктура, социальная инфраструктура, семейная инфраструктура, семья, жизненные ценности семьи.

Keywords: social and educational infrastructure, social infrastructure, family infrastructure, family, family values.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью укрепления семьи в рамках развития социально-педагогической инфраструктуры воспитания.

Цель статьи заключается в характеристике совокупности авторских контекстов социально-педагогической инфраструктуры воспитания, позволяющих специалистам социальной сферы обеспечить качественное предоставление социально-педагогических услуг, а также готовности студентов к выполнению семейных ролей.

Выявлены приоритетные направления государственной поддержки семьи на федеральном и региональном уровнях. Показана обоснованность основных жизненных ценностей семьи и инфраструктуры их обеспечения.

Дана характеристика взаимодействия базовых компонентов социально-педагогической инфраструктуры (семья, школа), базирующихся на нормативно-правовом обеспечении, разумном использовании возможностей социальной инфраструктуры на примере малого города России.

Раскрыта сущность социально-педагогической инфраструктуры воспитания, понимаемой нами как совокупность учреждений и организаций, организационных структур, соответствующих отношений в образовательно-воспитательной системе учреждений, обеспечивающих нормальное жизнеобеспечение семей с детьми, существенно облегчающих воспитание детей и освобождающих семью от ряда проблем с учетом использования их собственного потенциала.

Доказано, что в социально-педагогической инфраструктуре базовыми секторами являются семья и школа. Статья предназначена для специалистов социальной сферы, социально-ориентированных некоммерческих организаций, студентов естественно-гуманитарных вузов.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to strengthen the family in the development of social and pedagogical infrastructure of education.

The purpose of the article is to characterize the set of author's contexts of social and pedagogical infrastructure of education, which allow social specialists to provide high-quality provision of social and pedagogical services, as well as students' readiness to perform family roles.

Priority areas of state support for families at the Federal and regional levels are identified. The validity of the basic life values of the family and the infrastructure for their provision is shown.

The article describes the interaction of basic components of social and pedagogical infrastructure (family, school) based on legal support, reasonable use of social infrastructure opportunities on the example of a small city in Russia.

The essence of social-pedagogical infrastructure of education, understood as a set of institutions and organizations, organizational structures and corresponding relations in the educational system institutions to ensure the normal livelihood of families with children, greatly facilitating the education of children and liberating them from a number of problems with regard to their pedagogical potential.

It is proved that in the socio-pedagogical infrastructure, the basic sectors are the family and the school. The article is intended for specialists in the social sphere, socially oriented non-profit organizations, students of natural Sciences and Humanities universities.

Введение. Актуальность исследования продиктована необходимостью реализации единой социальной политики, совершенствования нормативно-правовой базы формирования и развития социально-педагогической инфраструктуры воспитания в семье, институционального развития социально-педагогической инфраструктуры; информационного обеспечения управления социально-педагогической инфраструктурой воспитания и др. [1].

Среди существующих подходов к пониманию сущности социально-педагогической инфраструктуры воспитания в семье нами рассмотрено несколько подходов, но в данном исследовании мы придерживаемся подхода, включающего совокупность учреждений и организаций, организационных структур, соответствующих отношений в образовательно-воспитательной системе учреждений, обеспечивающих нормальное жизнеобеспечение семей с детьми, существенно облегчающих воспитание детей и освобождающих семью от ряда проблем с учетом использования их собственного потенциала.

Критерии оценки развития социально-педагогической инфраструктурой зависят от качественного состояния социально-педагогической инфраструктуры, степени выраженности социальной политики и соответствия инфраструктуры социально-педагогическим потребностям различных групп населения; баланса социально-педагогических потребностей семьи; активности институтов гражданского общества и в значительной мере – семей.

Итак, актуальность поставленной проблемы развития социально-педагогической инфраструктуры воспитания в семье определяется современными требованиями к государственным органам и учреждениям независимо от их организационно-правовых форм и форм собственности, имеющих своим назначением обеспечение социально-педагогическими услугами население, в том числе детей, в целях полноценного воспитания и развития подрастающего поколения, нормативно-правовом обеспечении, разумном использовании возможностей социальной инфраструктуры; профессиональной деятельности специалистов социальной сферы, характеризующихся социальной значимостью, а также использования собственного потенциала семьи. Целью исследования является апробация опыта развития социально-педагогической инфраструктуры как

фактора реализации государственной поддержки семьи с детьми.

Материалы и методы исследования. Проблемы социально-педагогической инфраструктуры воспитания в семье раскрываются в работах ученых, изучающих институты социума (В.В. Арнаутов, Г.В. Дербенева, О.А. Дорожкина, Л.Н. Киреева, Л.В. Сепп); различные вопросы социологии и педагогики семьи и семейных отношений (А.И. Антонов, В.Н. Архангельский, Л.В. Байбородова, О.И. Волжина, В.С. Торохтий и др.), отдельных связей инфраструктуры семьи и социально-педагогической инфраструктуры (Байдарова О.И., Приступа Е.Н., Рожков М.И. и др.).

В исследовании использованы *методы* анализа и синтеза философской, педагогической, психологической научной литературы в аспекте изучаемой проблемы, обобщения опыта практики функционирования основных городских социальных институтов педагогического и непедагогического характера, педагогическое наблюдение, контент-анализ публикаций средств массовой информации, беседы, анкетирование и результаты анкетирования и опросов, обобщение наблюдений и выводов. В исследовании приняло участие 25 руководителей и 120 сотрудников социальных учреждений малых городов, подведомственных им структурных подразделений, 40 студентов, 7 преподавателей.

Результаты исследования. Развитие социально-педагогической инфраструктуры воспитания в семье является важной частью развития социальной политики, государственной поддержки семьи на федеральном и региональных уровнях [10]. Понятия «социально-педагогическая инфраструктура», «семейная инфраструктура» активно вошли в терминологический оборот после утверждения понятия «социальная инфраструктура» Федеральным законом от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», где определено, что «социальная инфраструктура для детей представляет собой систему объектов (зданий, строений, сооружений), необходимых для жизнеобеспечения детей, а также организаций независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, которые оказывают социальные услуги населению, в том числе детям, деятельность которых осуществляется в целях обеспечения полноценной жизни, охраны здоровья, образования, воспитания, развития детей, удовлетворения их общественных потребностей.

Отечественным ученым, профессором В.С. Торохтием, в учебниках и учебно-методических пособиях использовались определения семейной инфраструктуры как формы целесообразного обустройства жилой, профессиональной и социокультурной среды, включающей совокупность разнообразных человеческих отношений и социальных услуг населению, многообразие естественных (природных) и созданных человеком (искусственных) объектов, способствующих нормальному функционированию семьи и полноценному (гармоничному) развитию личности каждого ее члена [9].

Отечественными учеными А.И. Антоновым, Е.И. Холостовой, Е.М. Черняк определена семья как «общность людей, связанных отношениями супружества, родительства, родства, совместного домохозяйства», как основная ячейка общества, выполняющая важнейшие социальные функции, играющая особую роль в жизни человека, его защите, формировании личности, удовлетворении духовных потребностей, обеспечении первичной социализации. Семья является уникальным социальным институтом, посредником между индивидуумом и государством, транслятором фундаментальных ценностей от поколения к поколению. В ней заключен мощный потенциал воздействия на процессы общественного развития, формирования гражданской идентичности, духовно-нравственной зрелости. Семья выполняет консолидирующую функцию, противостоит социальному противоборству и напряженности [6].

Национальным общественным комитетом «Российская семья» даны прогнозные данные, касающиеся предварительных результатов реализации нацпроекта «Демография», в том числе Федеральных проектов «Старшее поколение», «Укрепление общественного здоровья», «Финансовая поддержка семей при рождении детей», в которых обозначены меры по формированию мотивации граждан ведения здорового образа жизни, устремленности на семейное долголетие, укрепления потенциала семьи, поддержки молодых семей, использования собственного потенциала семьи и т.д. В качестве приоритетных направлений государственной поддержки семьи определены: формирование социальной инфраструктуры для семей, развитие социально-педагогической инфраструктуры, совершенствование деятельности учреждений системы социального обслуживания семей через:

– создание и развитие учреждений, осуществляющих функции по охране здоровья, образованию и воспитанию детей, организации

досуга, отдыха, туризма, развитию физической культуры и спорта;

– развитие социальных, социально-педагогических услуг по уходу за детьми, престарелыми и больными членами семьи, материальной и консультативной поддержки нуждающихся в посторонней помощи семей, отдельных членов семьи в кризисных ситуациях;

– создание системы специализированных социальных служб для безнадзорных детей и подростков (подкинутых; утративших семейные, родственные и другие социальные связи; отказавшихся жить в семье или в учебно-воспитательных учреждениях; оставшихся без попечения родителей или лиц, их заменяющих; не имеющих постоянного места жительства, средств к существованию; задержанных за бродяжничество; подвергшихся любым формам физического или психического насилия);

– совершенствование деятельности органов внутренних дел Российской Федерации, органов образования и здравоохранения по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних;

– создание учреждений для временного проживания беременных женщин, матерей с детьми, одиноких несовершеннолетних матерей, а также обеспечения проживающих в указанных учреждениях правовой и психологической поддержкой, информацией и их социальное устройство.

Принятие федеральными органами исполнительной власти, субъектами Российской Федерации решений о реконструкции, модернизации, изменении назначений или о ликвидации объектов социальной инфраструктуры для семьи, являющихся государственной и муниципальной собственностью, не допускается без предварительной экспертной оценки уполномоченным органом исполнительной власти, органом местного самоуправления для обеспечения социального развития семьи. В исследованиях Байдаровой О.И., Приступа Е.Н., Рожкова М.И., посвященных вопросам инфраструктуры семьи, проблемы отдельных связей инфраструктуры семьи и социально-педагогической инфраструктуры рассмотрены и предлагаются варианты решения.

Президент России Владимир Путин, выступая на заседании Координационного совета национальной стратегии действий в интересах детей, отметил необходимость «перезагрузки» демографической политики, предложил программу стимулирования рождаемости, меры поддержки молодых семей, поддержки женщин, принимающих решение родить и поднять на ноги

ребенка. Во всяком случае, как отметил В.В. Путин, необходимо стимулировать рождение хотя бы второго ребенка. Увеличение рождаемости в каждой конкретной семье связано с решением жилищных, социально-экономических и социальных проблем конкретной семьей.

В процессе нашего исследования нами рассмотрены проблемы положительного решения вопросов социально-педагогической инфраструктуры направлений прямого и косвенного воздействия [5]. Направление *прямого воздействия* обусловлено типом и видом жилья, которыми располагает семья, качеством деятельности и внешнего вида образовательных, спортивных и культурно-досуговых учреждений; доступностью и степенью удобства транспортных услуг и услуг быта, торговли и связи и т.д. Направление *косвенного воздействия* обусловлено копированием системы (элементов и

взаимосвязей) инфраструктуры социума и ее переносом на инфраструктуру семьи. Несмотря на то, что семья является более замкнутым социальным институтом, чем какие-либо другие институты социума, взаимосвязь между ними осуществляется постоянно и проявляется в степени удовлетворенности семьи складывающимися взаимоотношениями со средой (ее институтами) и качеством социально-педагогических услуг.

Анкетирование, проведенное нами в ряде городов Красноярского края, Подмосквья, городе Москве, позволило выделить наиболее общие проблемы взаимоотношения их инфраструктуры и семей. Так, например, приоритетными жизненными ценностями семьи были названы (по степени значимости): хорошее здоровье, материальное благополучие, счастливая семейная жизнь, воспитание детей и т.д., см. таблицу 1.

Таблица 1. – Основные жизненные ценности семьи и инфраструктура их обеспечения

Ценности	Кол-во ответов	Элементы городской инфраструктуры
Хорошее здоровье	83%	Сектор здравоохранения
Материальное благополучие	75%	Межсекторное взаимодействие
Счастливая семейная жизнь	71%	Внутренняя инфраструктура семьи
Воспитание детей	68%	Сектора образования, культуры и спорта
Приобретение квартиры, дома, земельного участка	33%	Сектор жилищно-коммунального хозяйства
Личная безопасность	29%	Сектор правоохранительных органов
Творчество	25%	Межсекторное взаимодействие
Интересная работа	21%	Межсекторное взаимодействие
Получение удовольствий	21%	Сектора культуры и досуга, обслуживания населения
Не знаю	20%	
Активное участие в улучшении жизни города	17%	Сектор общественных организаций
Свободное времяпрепровождение	12%	Межсекторное взаимодействие

В исследованиях нами определено, что *социально-педагогической инфраструктурой воспитания детей* понимается система объектов (зданий, строений, сооружений), необходимых для жизнеобеспечения детей, а также государственных органов и учреждений независимо от их организационно-правовых форм и форм собственности, имеющих своим назначением обеспечение социально-педагогическими услугами население, в том числе детей, в целях полноценного воспитания и развития подрастающего поколения [7].

В социально-педагогической инфраструктуре базовым сектором помимо семьи является школа. Анализируя качество реализации образовательным сектором социально-

педагогической инфраструктуры своей базовой – образовательной – функции, респонденты отдали предпочтение общеобразовательному учреждению среднего (полного) общего образования – 32,6%, что свидетельствует о высокой развитости этого элемента городской инфраструктуры, с одной стороны, и об их доступности и относительной бесплатности образования, с другой [4].

В школах с углубленным изучением ряда предметов и гимназиях обучается по 12,3% учащихся: такая маленькая популярность может свидетельствовать о том, что родители не имеют возможности (чаще всего финансовой, а также из-за территориального размещения данных учреждений) отдать ребенка в такое учреждение

образования. Что касается так называемых комплексов «школа – детский сад», то 6,3% родителей желают помочь ребенку адаптироваться к школьной жизни. 2,1% детей обучаются в школах-интернатах: чаще всего родители отдают детей, которым не могут уделять должного внимания в силу своей занятости или финансово-экономических проблем.

Социально-педагогическая инфраструктура обладает свойством взаимосвязи и взаимопроникновения в среднее профессиональное образование, подтвержденные исследованиями и многочисленными публикациями Г.В. Мухаметзяновой, опубликованные в книге «Основные стратегии развития среднего профессионального образования» следование тенденции непрерывности и регионализации актуальны и востребованы сегодня [2].

Негативные оценки образовательный сектор социально-педагогической инфраструктуры получает в связи с тем, что в нем присутствуют: безучастность и равнодушие окружающих к негативным явлениям – 34,7%; недостаточный уровень квалификации учителей – 34,7%; невнимательное отношение к этим проблемам администрации района – 30,6%; напряженные отношения между детьми и взрослыми – 26,5%; попустительское отношение педагогического коллектива школы – 24,4%; отсутствие психологической помощи в учреждениях образования – 20,4%; отстраненность семьи от воспитания детей – 18,4%; отсутствие социальных педагогов, социальных работников – 16,3%; отсутствие условий для образования взрослых – 10,3% и др. К отрицательным оценкам в мае 2020 года добавились: раздражение, вызванное дистанционным обучением и вынужденной самоизоляцией в связи с пандемией,

неготовностью оказывать педагогическую помощь своим детям.

Характеризуя *сектор общественных организаций* как элемент социально-педагогической инфраструктуры и его значимость для семьи, респонденты представили достаточно объемную картину. Среди его элементов в 2020 году были названы: совет ветеранов войны – 41,2%; религиозные организации – 57,1%; детские общественные объединения – 35,1%; туристические объединения – 41,0%; объединения молодежи – 38,8%; разновозрастные объединения по интересам – 36,7%; попечительские советы – 34,7%; женсовет – 28,6%; совет ветеранов труда – 26,5%; общинные – 16,3%; затрудняюсь ответить – 24,3%.

С активным включением в предоставление социальных и социально-педагогических услуг социально ориентированных некоммерческих организаций данные статистики меняются, респонденты отмечают сообщества по интересам, клубные объединения, добровольческие и волонтерские организации. С момента образования Президиума СО НКО проведено несколько ширококомасштабных съездов, включающих охват не только региональных сообществ, но и общественных формирований, реализующих проекты для семей. Содержание реализации программ и проектов направлено на развитие собственного потенциала семьи, включенность семейно-соседского социума по сопровождению семьи, обеспечивающих нормальное жизнеобеспечение семей с детьми, существенно облегчающих воспитание детей и освобождающих семью от решения проблем.

Анализ взаимодействия семьи с другими элементами социально-педагогической инфраструктуры малого города показал, что респонденты характеризуют его достаточно разнообразно, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Характеристика взаимодействия различных элементов

Социально-педагогической инфраструктуры малого города	Оценки			
	Элементы и субъекты инфраструктуры	Высокая	Посредственная	Отрицательная
Дошкольные учреждения	18,4	49,0	10,2	2,1
Школы	16,3	59,2	6,3	
Клубы	14,3	40,8	14,3	8,1
Библиотеки (интеллект центр)	22,4	44,9	8,2	10,2
Социальный педагог	8,1	32,6	12,3	22,4
Социальный работник	4,2	36,7	14,3	12,3
Сотрудник милиции	10,2	46,9	20,4	2,1
Семья	49,0	30,6		
Соседи	2,1	36,7	26,5	2,1
Сообщества жителей микрорайона		20,4	16,3	34,7
Общественные организации	4,2	34,7	18,4	10,2

Обработка анкет и анализ результатов ответов показали, что мнения респондентов о практически всех элементах и субъектах инфраструктуры сконцентрированы в районе оценок «посредственно», что свидетельствует о недостаточной развитости взаимосвязей и взаимодействия между институтами социума и семьей. Наиболее высоко была оценена роль семьи, наименее низко – роль соседей.

С целью верификации полученных данных применялся метод перепроверки другими вопросами. Так, например, с целью выяснения значимости для семей тех или иных учреждений

социально-педагогической инфраструктуры городов был сформулирован вопрос об основных проблемах семьи, см. таблицу 3.

Изучение нормативной правовой базы в администрациях городов, анализ научной литературы и результатов анкетирования и опросов, обобщение наблюдений и выводов из бесед позволили определить, что связи семьи и социально-педагогической инфраструктуры города существует, как минимум, на двух уровнях: предметно-объектовом и функциональном.

Таблица 3. – Взаимосвязь основных проблем семьи и элементов инфраструктуры малого города

Оценки	Основные проблемы семьи			Элементы инфраструктуры
	Очень значимы	Не очень значимы	Не замечаю	
Проблемы материального положения	49,0	28,6	-	Межсекторное взаимодействие
Жилищные проблемы	30,6	32,6	2,1	Сектор жилищно-коммунального хозяйства
Проблемы со здоровьем	30,6	26,5	10,2	Сектор здравоохранения
Проблемы образования и воспитания детей	30,6	24,4	6,1	Сектор образования, культуры и спорта
Хулиганство во дворе	10,2	14,3	26,5	Сектор правоохранительных органов

На предметно-объектовом уровне функционирование элементов социальной инфраструктуры придает им социально-педагогические функции, превращая в элементы социально-педагогической инфраструктуры.

Развитие социально-педагогической инфраструктуры малого города зависит не только от самой семьи, но, прежде всего, от государства и местных органов власти. Отмечая эту зависимость, в одной из анкет было указано, что о ней говорят «трущобы на окраинах города и дворцы в элитных районах, полуразрушенные «хрущёвки» и многоэтажки по индивидуальным проектам; бутики – для богатых и китайский рынок – для бедных; элитные школы – для детей «новых русских» и интернаты – для социальных сирот; частные предприятия и толпы безработных инженеров...». Что в определенной мере влияет на оценку эффективной реализации социально-педагогической профилактики девиаций социального здоровья школьника [3]. На этом же уровне реализуются разнообразные потребности определенных категорий семей, качества их жизни, интерактивности в сфере семейно-соседских отношений, стабильности развития микросреды, психологического здоровья семьи, формирования безбарьерной среды обитания. Социально-экономические ресурсы

рассчитываются на основании долговременных социальных прогнозов развития инфраструктуры города.

Естественно, что вышеназванные компоненты входят в социально-педагогическую инфраструктуру, но, оказывая влияние на каждого человека в отдельности и на всю семью в целом, они приобретают социально-педагогическую функцию и становятся при этом и элементами социально-педагогической инфраструктуры.

Исследуя тенденции развития социально-педагогической инфраструктуры городов в контексте взаимодействия семьи с ее отдельными элементами, удалось выделить следующие положения:

- взаимодействия носят противоречивый характер, что проявляется в одновременном существовании двух разнонаправленных влияний – отрицательного и положительного;
- социальная среда не стала гуманной по отношению к каждому человеку, тем более – к семье в целом, однако направления ее преобразования просматриваются достаточно четко;
- осуществляется дифференциация уровня различной обеспеченности населения объектами социальной инфраструктуры.

– элементы социальной инфраструктуры приобретают функции социально-педагогические;

– наиболее значимыми для укрепления физического развития и здоровья семьи являются городские парки культуры и отдыха, клубы различного назначения, детские лагеря отдыха, муниципальные спортивные и оздоровительные центры, пансионаты, санатории и здравницы и др.

На *функциональном уровне* проявляются элементы социально-педагогической инфраструктуры в совокупности социально-экономических, социально-правовых, социально-психологических функций; материализуются в нормативных правовых документах, гражданских актах и практике разрешения жизненно важных ситуаций (нормативно-правовых актах, нормах семейно-соседских отношений и др.). Субъекты этих отношений являются субъектами профессиональной деятельности учреждений всех секторов социальной сферы – учителя и педагоги, психологи и социальные педагоги, социальные, медицинские, социокультурные работники и работники правоохранительных учреждений, работники жилищно-коммунальных хозяйств и транспорта, связи и бытового обслуживания и др.

Вся их деятельность, помимо внутренних функций, имеет и социально-педагогическую направленность, что позволяет отнести эти элементы к инфраструктурным компонентам города, обеспечивающим функционирование семьи [8].

Связь семьи и социальной инфраструктуры города проявляется и посредством деятельности различных государственных и общественных *организаций и сообществ*, активно пропагандирующих положительный опыт семейного воспитания. Семья несет основную нагрузку в формировании личности ребенка. Практика Москвы используется в субъектах, активно пропагандируется положительный опыт семейного воспитания через средства массовой информации и проведение семейных фестивалей: «Мамочка-мамуля», «Мужчина в доме», «Семейный портрет», «Скатерть-самобранка», Спартакские игры, «В мир детства на теплоходе», «Звезды Юго-Востока» и других.

Важным каналом (направлением) взаимосвязи семьи и социально-педагогической

инфраструктуры города является *информационная среда*, особенно в период самоизоляции семей, информационно-коммуникационные технологии активно развиваются, формируются, совершенствуются.

Принятая 8 марта 2017 года «Национальная стратегия действий в интересах женщин на 2017–2022 годы» оставляет большой простор для защиты семьи. Решение указанных задач предполагает реализацию в том числе и мер по оказанию государственной поддержки общественным организациям и объединениям, реализующим мероприятия по улучшению положения женщин, выдвигающим способных и профессионально компетентных женщин в органы власти всех уровней [5].

Укрепление всех уровней социально-педагогической инфраструктуры – основная задача государственной семейной политики, ибо только во взаимодействии всех структур возможно укрепление семейного благополучия.

В заключении можно сказать, что наш опыт применения разработанных материалов, интегрирующих социально-педагогическую инфраструктуру воспитания в семье используется в рамках проведения курсов повышения квалификации руководящего состава, студентов факультетов социальной педагогики и социальной работы, изучения дисциплин «Социология семьи», «Социально-педагогическая работа с различными категориями молодежи» по направлениям «Психолого-педагогическое обеспечение дополнительного образования», «Социальная работа», «Организация работы с молодежью» факультета социальной коммуникации Московского государственного психолого-педагогического университета, подготовке учебно-методических пособий и учебников, а также в практике работы администраций муниципальных образований городов. Многие специалисты социальной сферы, члены социально ориентированных некоммерческих организаций, студенты могут использовать основные положения тенденций развития социально-педагогической инфраструктуры воспитания в семье. Учет и реализация этих контекстов повышают уровень развития социально-педагогической инфраструктуры воспитания.

Литература:

1. Карл Витакер. Брак и семья. Инфраструктура семьи: город и колесо [Электронный ресурс] / Витакер Карл. – Режим доступа: http://www.md-pl.aanet.ru/ref_svm_brak.html

2. Мухаметзянов И.Ш., Шайхутдинова Г.А. Научное слово Гузел Валеевны Мухаметзяновой / И.Ш. Мухаметзянов, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2018. - № 5(130). - С. 24.

3. Приступа Е.Н. Социально-правовая безопасность детства: монография / Е.Н. Приступа // Департамент образования г. Москвы, ГБОУ УВПО Московский гуманитарный педагогический институт (МГПИ). - М.: Изд-во МГПИ, 2010. - 162 с.

4. Прохорова О.Г. Воспитание человека в малом городе России: монография / О.Г. Прохорова. - М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2009.

5. Прохорова О.Г. Развитие социально-педагогической инфраструктуры семьи / О.Г. Прохорова // IV Всероссийская научно-практическая конференция «Молодежные инициативы как основа развития гражданского общества в Российской Федерации: региональный и местный уровни». 2018. - Ульяновск: ЗЕБРА. - 294 с. - С. 11-18.

6. Прохорова О.Г. Социально-педагогическая инфраструктура воспитания в малом городе России: автореф. ... д-ра пед. наук / О.Г. Прохорова. - Тамбов, ТГУ им. Г.Р. Державина, 2006. - 36 с.

7. Прохорова О.Г. Семейная инфраструктура как ресурс формирования ответственного родительства: сборник научных статей / О.Г. Прохорова // Материалы научно-практической конференции «Женщины в науке – ресурс развития России» (4.10.2018 г.); под ред. Г.И. Климантовой. - М.: Ритм, 2018, С. 85-91.

8. Прохорова О.Г. Семейведение: теория и практика: учебник для академического бакалавриата / О.Г. Прохорова, Е.И. Холостова; ответственный редактор О.Г. Прохорова, Е.И. Холостова. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Издательство Юрайт, 2020. - 379 с. - (Бакалавр. Академический курс).

9. Торохтий В.С. Состояние семейной инфраструктуры: сборник науч. статей / В.С. Торохтий // Социально-педагогические проблемы семьи - М.: МГППУ, 2004. - С. 65-74.

10. Федеральный закон № 178-ФЗ от 17 июля 1999 г. «Об основах государственной поддержки семьи в Российской Федерации».

References:

1. Karl Whitaker. Marriage and family. Family infrastructure: city and wheel [Electronic resource] / Vitaker Karl. - Access mode: http://www.md-ppl.aaanet.ru/ref_svm_brak.html

2. Mukhametzyanov I.Sh., Shaikhutdinova G.A. Scientific word of Guzel Valeevna Mukhametzyanova / I.Sh. Mukhametzyanov, G.A. Shaikhutdinova // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 5 (130). - S. 24.

3. Pristupa E.N. Social and legal safety of childhood: monograph / E.N. Pristupa // Department of Education of Moscow, GBO UVPO Moscow Humanitarian Pedagogical Institute (MGPI). - M.: Publishing house MGPI, 2010. - 162 p.

4. Prokhorova O.G. Education of a person in a small town in Russia: monograph / O.G. Prokhorova. - M: Publishing house of MPSI; Voronezh: Publishing house of NPO MODEK, 2009.

5. Prokhorova O.G. Development of the social and pedagogical infrastructure of the family / O.G. Prokhorova // IV All-Russian Scientific and Practical Conference "Youth Initiatives as the Basis for the Development of Civil Society in the Russian Federation: Regional and Local Levels". 2018. - Ulyanovsk: ZEBRA. - 294 p. - S. 11-18.

6. Prokhorova O.G. Socio-pedagogical infrastructure of education in a small town in Russia: author. ... Dr. ped. sciences / O.G. Prokhorova. - Tambov, TSU im. G.R. Derzhavin, 2006. - 36 p.

7. Prokhorova O.G. Family infrastructure as a resource for the formation of responsible parenting: a collection of scientific articles / O.G. Prokhorova // Materials of the scientific-practical conference "Women in Science - a Resource for Russia's Development" (4.10.2018); ed. G.I. Klimantova. - M.: Ritm, 2018, S. 85-91.

8. Prokhorova O.G. Family studies: theory and practice: textbook for academic bachelor's degree / O.G. Prokhorova, E.I. Kholostova; executive editor O.G. Prokhorova, E.I. Kholostova. - 2nd ed., Rev. and add. - Moscow: Yurayt Publishing House, 2020. - 379 p. - (Bachelor. Academic course).

9. Torokhtiy V.S. The state of the family infrastructure: collection of scientific. articles / V.S. Torokhtiy // Socio-pedagogical problems of the family. - M.: MGPPU, 2004. - P. 65-74.

10. Federal Law No. 178-FZ of July 17, 1999 "On the Basics of State Support for Families in the Russian Federation".

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Прохорова Оксана Германовна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ФГОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет.

УДК 379.835

Моделирование и исследование развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в оздоровительном лагере

Modeling and research of the development of teenage subjectivity in interaction with the natural environment in a health camp

Камнев А.Н., Московский государственный психолого-педагогический университет, dr.kamnev@mail.ru

Kamnev A., Moscow State University of Psychology and Education, dr.kamnev@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.43.21.028

Ключевые слова: моделирование, субъектность, природная среда, подросток, оздоровительный лагерь.

Keywords: modeling, subjectivity, natural environment, teenager, health camp.

Аннотация. Цель статьи заключается в разработке современной модели развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере. Авторами описываются три блока модели: теоретический, технологический и диагностический. Проанализированы теоретические подходы к рассмотрению проблемы исследования. Раскрыта специфика методологических подходов (системно-субъектного, деятельностного, средового, со-бытийного) к развитию субъектности подростков, рассмотрены принципы и факторы (внешние и внутренние), обуславливающие развитие субъектности подростков. Показаны этапы технологического обеспечения и система педагогических средств, необходимых для его осуществления. Авторами рассматриваются педагогические условия, которые должны быть созданы в оздоровительном лагере для эффективной реализации модели. В статье приводятся результаты эмпирического исследования стадий становления субъектности подростков («Наблюдатель», «Ученик», «Подмастерье», «Мастер», «Творец») в ходе реализации модели. Статья предназначена для научных и педагогических работников, занимающихся проблемами развития и обучения детей в сфере их оздоровления и отдыха.

Abstract. The purpose of the article is to develop a modern model of the development of subjectivity of adolescent in interaction with the natural environment in a children's health camp. The authors describe three blocks of the model: theoretical, technological and diagnostic. Theoretical approaches to the study of the problem are analyzed. The specifics of methodological approaches (system-subjective, activity, environmental, event-related) to the development of adolescents' subjectivity is revealed, principles and factors (external and internal) that determine the development of adolescents' subjectivity are considered. The stages of technological support and the system of pedagogical tools necessary for its implementation are shown. The authors consider the pedagogical conditions that must be created in a health camp for the effective implementation of the model. The article presents the results of an empirical study of the stages of formation of subjectivity of adolescents ("Observer", "Student", "Apprentice", "Master", "Creator") in the course of the model implementation. The article is intended for scientific and pedagogical workers dealing with the problems of development and education of children in the field of health improvement and recreation of children.

Введение. В материалах «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» указывается, что сегодня особое внимание должно уделяться воспитанию в детях субъектной позиции и построению отношений сотрудничества с важными компонентами социального и природного окружения. Решение этой задачи осложняется тем, что современная социокультурная ситуация развития

подростающего поколения связана с отрывом от реальных коммуникаций и взаимодействий, переходом их в цифровой формат, который не всегда позволяет эффективно сформировать общественно и личностно-значимые качества у молодых людей, проявить субъектность во взаимодействии с природной средой. Следовательно, возникает необходимость поиска эффективных моделей, содержащих современные педагогически обоснованные средства и формы,

которые позволяют обеспечить процесс развития субъектности школьников в этих условиях.

Изучая феномен субъектности, представители различных наук (философии, психологии, педагогики) определяют его как высший уровень личностного развития, обладающего существенными характеристиками, такими как активность, ответственность, инициативность и др. Одним из важных периодов для развития субъектности выступает подростковый возраст, когда проявление субъектности обусловлено стремлением к личностной автономии, к самостоятельности, ориентацией на значимых субъектов для собственной идентификации. При этом становление субъектности происходит в процессе социализации человека под воздействием внешне-средовых условий и обозначается как освоение определенных субъектных позиций в образовательной деятельности на основе обогащения субъектного опыта [панов].

В педагогике и психологии существует несколько исследований Т.Н. Гушиной [4], Е.В. Леоновой [8], А.В. Леонтовича [9], связанных с изучением отдельных аспектов развития субъектности подростка, в концепциях этих авторов развитие субъектности подростка анализировалось с учетом образовательных и возрастных кризисов; со становлением подростка как субъекта собственной деятельности; с развитием субъектности в условиях дополнительного образования. В других работах проводился анализ влияния природных факторов на развитие субъектов образовательного процесса, и их связали с субъектификацией природных объектов [5]; с природоориентированной деятельностью обучающихся [3]; с формированием экологической компетентности обучающихся [6] и др. Исследователи отмечают также, что образовательная среда, в которой реализуются программы дополнительного образования детей, обогащенная «живым» общением с реальными субъектами, и где субъектные качества подростков развиваются в процессах освоения тех видов совместной деятельности, которые для них субъективно значимы, выступает важным условием для продуктивного развития субъектности детей и молодежи [17].

К сожалению, исследованиям, связанным с анализом педагогических условий и обоснованием комплекса педагогических средств развития субъектности подростков в системе детского оздоровительного отдыха, внимание практически не уделялось. Более того, в указанных выше исследованиях не учитывались положения современной экологической

философии о необходимости интериоризации в сознании подрастающего поколения идеи о коэволюционном взаимодействии человека, общества и природной среды как важнейшего смысла их жизнедеятельности.

В нашем научно-приключенческом экологическом проекте «Отдых и учеба с радостью», проводимом на базе различных лагерей, на протяжении 25 лет, мы используем детский оздоровительный лагерь как уникальную оздоровительно-образовательную площадку дополнительного образования детей, сочетающую в себе большое разнообразие сред [11]. Лагерь, с нашей точки зрения, представляет собой интеграцию образовательной и окружающей природной среды (совокупность природных объектов: лес, горы, водные объекты, искусственные насаждения, домашние животные, лабораторные аквариумы и экспонаты и др.) и выступает одним из важнейших средств оздоровительного, образовательного и эмоционального воздействия на развитие субъектности детей и подростков. Кроме того, лагерь является уникальным пространством для обучения, воспитания и просвещения школьников; прохождения различных практик; участия в научно – исследовательских проектах и экспедициях, включая экологические. Наконец, лагерь – это уникальная школа для формирования у подростка способности активно-избирательно, инициативно-ответственно, преобразовательно относиться к природным объектам.

Исходя из вышесказанного, цель настоящей статьи заключается в разработке современной модели развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере.

Методология и методы исследования. На основе метода теоретического моделирования, который позволяет обозначить систему элементов предмета исследования и определить отдельные его стороны, связи и функции, мы осуществили моделирование процесса развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях летнего оздоровительного лагеря.

В нашей модели имеются *теоретический, технологический и диагностический* блоки, учтены технологические этапы, а также педагогические условия и стадии развития субъектности. Считается, что такой подход, в котором при создании модели сочетаются структурные и динамические компоненты, способствует более глубокому отражению содержания исследовательской деятельности и ее психолого-педагогических смыслов [2, с.128].

Теоретический блок включает и рассматривает: *совокупность методологических подходов, принципы и факторы*, влияющие на развитие субъектности. В модели представлена интеграция нескольких методологических подходов: *системно-субъектного, деятельностного, средового и со-бытийного*, которые способны представить развитие субъектности подростков во взаимодействии с природной средой как целостную систему, оптимизирующую эколого-ориентированную деятельность подростков в условиях лагеря.

Системно-субъектный подход выбран нами в качестве общенаучной методологии исследования. Этот подход определяет личность как стержневой компонент субъекта, которая и задает направление движения. В рамках этого подхода, субъект представляет собой конкретного реализатора этого движения, которое, в свою очередь, осуществляется на основе выбора целей и ресурсов. Этот подход позволяет считать субъектность необходимой характеристикой субъекта, которая проявляется в конкретных жизненных обстоятельствах на основе реализации *когнитивной* (понимание другого субъекта, ситуации и др.), *коммуникативной* (реализация субъект-субъектные взаимодействия) и *регулятивной* (контроль поведения) функций [14, с.8].

Системно-субъектный подход позволяет представить подростка как сложную, открытую, самоорганизующуюся и саморазвивающуюся систему, а его субъектность как *системное явление*. Более того, такой подход позволяет рассматривать процесс развития субъектности во взаимодействии с природной средой как *стадиальное* и *многоуровневое* явление, на которое оказывает влияние множество внутренних и внешних факторов.

Системно-субъектный подход предполагает преобразование линейной организации взаимодействия подростка с природной средой в систему непрерывного деятельностного взаимодействия, что логично дает нам повод объяснить суть *деятельностного подхода*.

В нашем исследовании мы рассматриваем деятельность как активное взаимодействие с природной средой, которая направлена на ее познание и преобразование. Субъектность подростка во взаимодействии с природной средой обусловлена его мотивацией и потребностями в деятельности с природными объектами. Целью разнообразных видов деятельности, в частности в сфере экологической направленности, выступает не только сохранение природных объектов при взаимодействии с ними, а взаимопроникновение

мира человека и мира природы. При этом подросток может открывать мир природы опосредованно, через предметный мир, пробуя и проверяя себя в нем. Одним из примеров такой деятельности является участие подростка в *походах, экскурсиях, работе под водой, лабораторных научно-исследовательских проектах, в создании дидактического материала* (пособий, плакатов, определителей и др.) для своих проектов в лагере.

Хорошо известно, что если экологическая деятельность носит опытно-ориентированный (*экспериментальный*) характер, то процесс становления субъектности подростка облегчается за счет обретения им навыков на основе непосредственного, самостоятельного изучения природного объекта или выполнения задачи во взаимодействии с ним [20]. При таком виде деятельности основным становится не получение экологических знаний, а приобретение *собственного жизненного опыта* живого взаимодействия с природными объектами. А обучение в процессе этой деятельности может быть охарактеризовано как «обучение через действие» (*learning by doing*), по-другому «*имплицитное научение*».

Применительно к нашему исследованию, в условиях оздоровительного лагеря деятельностный подход означает, что развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой осуществляется посредством различных видов деятельности и через нее, включая достаточно необычные виды деятельности для подростка, такие как: парусная, подводная, экспедиционная работа [11]. В этом случае экологическая деятельность носит *синкретический характер* (А.М. Новиков) и реализуется как *ценностно-ориентированная* (развитие мотивов и ценностных ориентаций подростков в отношении природной среды), *познавательная* (познание элементов природной среды, через поход, работу под водой...), *преобразовательная* (практическая деятельность в природной среде, например, сбор мусора), *коммуникативная* (контакт с объектами природной среды, в частности с обитателями моря, леса, дюн), *эстетическая* (получение радости от контактов с объектами и субъектами природной среды).

Средовой подход в педагогике подразумевает, что субъекты могут реализовать себя как личности лишь в определенной среде. Основной идеей *средового подхода* является актуализация окружающего мира как важнейшего источника формирования и развития различных сторон и свойств человека. Поэтому при создании

образовательных систем очень важно учитывать и использовать все многообразие ресурсов окружающей среды. Спонтанное влияние природной среды может быть минимизировано и упорядочено за счет преобразующей деятельности человека, который с одной стороны, развивается под ее воздействием, а с другой – сам влияет на нее.

Важно отметить, что представители субъект-развивающего образования, являющиеся сторонниками *средового подхода* создают условия для движения деятельности всех субъектов образовательного процесса, для «*всесторонней отражённости их субъектных проявлений*». Педагог создает развивающую среду, в которой определенным образом синтезированы (соорганизованы) *природные, предметные, социальные и экзистенциальные компоненты* жизнедеятельности ребенка. В этих, созданных педагогом условиях, ребенок совершает «*открытия*», которые как бы и не зависят от взрослого. Таким образом, ребенок проявляет и переживает собственную субъектность, получая уникальный опыт [12].

Интересно отметить, что в экологической психологии методологи *средового подхода*, утверждают, что человек и окружающая среда представляют собой хоть и разные формы бытия, но могут образовывать новую совместную целостную форму. Важными составляющими этого компонента бытия являются экпсихологические взаимодействия, которые обеспечивают коммуникации в системе отношений «*индивид - окружающая среда*» (в нашем случае – природная). Индивид в этих взаимодействиях может занимать по отношению к природной среде как *объектную*, так и *субъектную* позиции [16].

Интегрируя представленные идеи средового подхода в нашем исследовании, мы отнесим к среде все то, среди чего в окружающем мире находится подросток как субъект развития. Основное внимание уделяется природной среде. *Средовой подход* помогает создать в пространстве лагеря необходимые педагогически осмысленные ниши, организованные как для жизнедеятельности, так и для обучения подростка. Именно в этой среде, совместно со взрослым, проявляя и развивая свою субъектность, подросток может совершать «открытия», в том числе, мира природы.

Средовой подход ориентирует деятельность педагога на развитие *субъект-субъектного* и *субъект-порождающего* типов взаимодействия подростка с природной средой. Так как этот тип

формирует более высокий уровень субъектности подростка.

Со-бытийный подход объясняет и позволяет зафиксировать онтологические основания жизнедеятельности человеческих общностей на основе со-бытий [15]. В нашей модели применение *со-бытийного подхода* определяет признание онтологического единства, совместного развития в рамках совместного существования подростка и природной среды. При этом на реальность природного бытия подросток не смотрит как зритель, а является активным участником событий, что позволяет ему изменяться самому. Одним из наиболее ярких примеров со-бытийного подхода является совместная работа подростка со взрослым педагогом-инструктором, например, под водой или парусами.

Со-бытийный подход способствует пониманию процесса развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой как череду новых, важных, опосредованных педагогическим воздействием встреч с природными объектами. Например, при работе под водой – встреча с обитателями морских глубин. Использование субъектами определенных инструментов, механизмов и программ помогает в рамках события выстраиваться «определенным связям и отношениям» [15]. При этом в процессе развития субъектности подростка педагоги как генераторы идей и организаторы событий обеспечивают проживание подростком различных экологически-ориентированных ситуаций в том числе полисубъектного характера, что в свою очередь, может реализовываться в разных территориальных и природных условиях.

Моделирование развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой предполагает разработку *принципов* осуществления данного процесса в условиях детского оздоровительного лагеря. Нами была определена специфика применения следующих принципов: *развития; интеграции; обогащения жизненного и субъектного опыта; природосообразности; витагенного одухотворения объектов живой и неживой природы; резонансного эмоционального проживания и переживания; осознанной и ответственной свободы выбора, принятия решения и действия; единства самостоятельности, самообразования и взаиморазвития, взаимообразования.* Охарактеризуем некоторые из них.

Принцип витагенного одухотворения объектов живой и неживой природы основан на положении о том, что объекты живой и неживой

природы могут быть «очеловечены». Им могут приписываться человеческие качества, поступки мотивы и действия [1]. В этом случае подросток как субъект раскрывает глубинный смысл связей, процессов, происходящих в природе и обществе. Этот принцип обуславливает слияние образования и самообразования, превращения субъект-объектных отношений в субъект-субъектные.

Согласно *принципу резонансного эмоционального проживания и переживания*, организм человека откликается (резонирует) на сходные сигналы из внешней среды. Известно, что эмоциональное состояние другого живого существа активирует собственные эмоции человека, и, таким образом, мы имеем дело с эмоциональным резонансом. Резонансное эмоциональное проживание и переживание у подростков используются в качестве физической и умственной активации. Погружение и проживание в природной среде, переживание *событий* вместе со взрослыми-наставниками обеспечивает более эффективное усвоение знаний, эмоциональных состояний, эколого-этических норм поведения.

Принцип осознанной и ответственной свободы выбора, принятия решения и действия подразумевает достижение в процессе развития субъектности подростка определенного уровня личностной зрелости. В ситуации свободы выбора в условиях лагеря (свободы мнения, свободы выбора вида деятельности в соответствии со своими возможностями) включаются такие способы освоения образовательной программы, при которых подростку приходится вначале много размышлять, а затем действовать [10]. Повышение степени свободы выбора ведет к повышению уровня ответственности.

Принцип единства самостоятельности, самообразования и взаиморазвития, взаимообразования обуславливает возможность обеспечения подростку проживания различных эколого-ориентированных ситуаций, происходящих в различных природных условиях, в том числе, носящих полисубъектный характер. В этих условиях подросток развивает способность к самостоятельной деятельности, непрерывному самообразованию. Учет и использование возможностей подростка в трансляции новых знаний не только своим сверстникам, но и взрослым, повышает не только уровень самостоятельности и самообразования подростка, но и обеспечивает взаиморазвитие и взаимообразование.

Принцип безопасности предполагает как обеспечение нормального функционирования подростка во взаимодействии с природной средой (отсутствие рисков и угроз со стороны природных объектов), так и обеспечение его психологической безопасности и личностной целостности.

На все процессы, происходящие с человеком, включая развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой, большое влияние оказывают *факторы*, которые в свою очередь, являются внутренней движущей силой процесса развития [1, с.129]. В нашей модели мы выделили внешние и внутренние факторы. *Внутренними факторами* является субъектный опыт взаимодействия подростка с природной средой, который с развитием его самосознания, становится важной составляющей его *морально-нравственной и мотивационной сферы*. Одним из важных характеристик этого фактора является то, что с возрастом он проявляется в растущих познавательных интересах и потребностях сохранения и преобразования природной среды. Осмысление содержания своего субъектного опыта у подростка идет по цепочке – что я знаю? что я умею? что для меня ценного в этом знании? что я хочу знать? что я хочу уметь?

Внешние факторы воздействуют на развитие субъектности подростка на уровне *микросистемы*, т.е., ближайшего окружения, семьи, учреждения образования, а также *мезосистемы* – локальной среды общения и проживания, например, в рамках неформальной группы сверстников, а также временного коллектива, в частности, лагеря. Не менее важными факторами, воздействующими на развитие субъектности подростка, являются и все общепринятые экологические факторы: абиотические, биотические и антропогенные. Между факторами существуют взаимосвязь и взаимозависимость, и все вместе они формируют определенную среду. Так как полученный субъектный опыт не может реализоваться вне среды (Л.С. Выготский), то педагог, создавая определенную педагогическую среду с учетом влияния факторов, способствует получению подростком определенного субъектного опыта.

Таким образом, взаимодействие подростка с окружающей средой, включая специально построенные педагогические среды, учитывающие влияние различных факторов, могут стать важнейшей вехой его жизни. Более того, такое взаимодействие, с нашей точки зрения, обладает большим развивающим потенциалом и часто выступает пусковым механизмом в формировании отношений

подростка с окружающим миром и самим собой, определяющим субъектную сторону отражения действительности.

Технологический блок модели развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях летнего оздоровительного лагеря, прежде всего, показывает *этапы технологического процесса*, а также систему педагогических средств, необходимых для осуществления этого процесса. К ним относятся: *виды деятельности, формы осуществления деятельности, методы и средства*. Наконец, в технологический блок мы включили *педагогические условия*, необходимые для эффективного осуществления этого процесса.

Технология развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой как процессуальная характеристика представлена нами в модели в виде *трех этапов* ее реализации: *когнитивно-ценностного; продуктивно-деятельного, рефлексивно-оценочного*.

1. *Когнитивно-ценностный этап* направлен на усвоение целей, ценностей, смыслов взаимодействия с природной средой и напрямую связан с мотивацией подростка к этому взаимодействию. На этом этапе для активного взаимодействия с природной средой для подростка важна трансляция необходимых ему знаний.

2. *Продуктивно-деятельностный этап* характеризуется включенностью подростков в различные формы взаимодействия с природной средой. По-другому, актуализацией механизма формирования субъектного опыта подростка.

3. *Рефлексивно-оценочный этап* связан с оценкой происходящего. Анализом полученного опыта при взаимодействии с природной средой.

Логика организации технологического обеспечения взаимодействия подростка с природной средой учитывает то, что деятельность подростка в природной среде имеет разнообразный *видовой характер*. Среди «веера деятельности» (А.С. Чернышев) необходимо учитывать: *ценностно-ориентировочную, познавательную, преобразовательную, коммуникативную, эстетическую, а также проектную, игровую и творческую*. Важно отметить, что при организации технологического обеспечения, педагог обязан учитывать тот факт, что используемые в развитии субъектности подростка виды деятельности должны всегда иметь продуктивный характер. Именно в таких видах деятельности, по нашему мнению, возможно в большей степени увидеть влияние природной среды на его развитие.

Важным компонентом технологического блока модели развития субъектности подростка являются *субъекто-порождающие формы осуществления деятельности*, к которым можно отнести: *научные приключения, коллективно-творческие исследовательские проекты, экологические практики и испытания*.

Наиболее эффективной формой развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой, является *приключение*, но наиболее результативным, хорошо проработанным *научное приключение*. В отличие от традиционных форм обучения, приключение включает целый комплекс психологических приемов, методов и процессов. Это и сама постановка, и решение поставленной задачи, и полярные эмоциональные переживания (от восторга до разочарования), и многоканальное восприятие, и сопряжение физической и умственной нагрузки, и мобилизация в условиях психического напряжения, а также этическая и эстетическую оценка происходящего. По утверждению западных исследователей, приключение связано с переживанием радости от интересного *события*, связанного с риском, преодолением трудностей и собственных слабостей, сопереживанием своим друзьям и восхищением природным окружением [11;18;19;20].

Как показывает педагогическая практика, в развитии субъектности подростка во взаимодействии с природной средой, достаточно эффективными являются также *коллективно-творческие исследовательские проекты*, которые основаны на методике коллективно-творческой деятельности (И.П. Иванов) и технологии проектирования. Детские научно-исследовательские проекты носят развивающий характер и связаны с решением исследовательской задачи, которая предполагает постановку проблемы, практическое овладение методиками исследования, сбор материала для исследования, его анализ и написание выводов. Выполняя исследовательский проект, подросток обучается *обсуждать, размышлять, договариваться, включаясь при этом в парную и групповую формы деятельности*.

Достаточно интересной интерактивной формой развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой являются *экологические практики и испытания*. Они могут рассматриваются как чувственно-предметная, целеполагающая деятельность подростка, направленная на освоение и преобразование природных объектов окружающего мира. При этом, надо помнить, что подросток, чаще вместе с

педагогом, воздействуя и изменяя окружающую среду под свои образовательные потребности, должны её сохранить. В логическую структуру проведения *экологической практики* входит весь комплекс теоретических и практических элементов, необходимых для развития субъектности подростка. Это и сама цель практики, и результат, и целесообразная деятельность, и предмет, на который направлена деятельность, и средства достижения цели, а самое главное, субъект, совершающий эту деятельность [7].

Экологическое испытание связано с преодолением естественных препятствий, которые возникают в ходе научного приключения или в ходе обучения, чаще эмпирического. При этом важно соблюдать одно правило, во время подготовки подростка к испытанию, уровень сложности препятствий должен быть выше того, что планируется на деле. Это обеспечивает некий запас «прочности» в испытании на случай непредвиденных обстоятельств, которые могут возникнуть.

Представленные в модели формы организации экологической деятельности создают предпосылки для осуществления подростками экологически-ценностных выборов и ответственных стратегий поведения, когда подросток не только осознает смысл своей экологической деятельности, но и реализует себя в соответствии с этим выбором [13;18].

Важным компонентом модели является описание *педагогических условий развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой*. Выявление этих условий стало возможным благодаря теоретическому исследованию сущности развития субъектности, наблюдениям и учету мнения участников опытно-экспериментальной работы – экспертов, вожатых, руководителей лагеря.

Одним из ведущих условий модели выступает *разработка и реализация каникулярной общеобразовательной программы*, основанной на опытно-ориентированном содержании, позволяющей подростку реализовывать субъектную позицию во взаимодействии с природной средой. В нашей опытно-экспериментальной работе она носила профильный краткосрочный характер, имела естественно-научную направленность и ярко выраженный эколого-ориентированный характер. Она включала четыре блока: *психологический*, направленный на подготовку подростков к деятельности в природной среде, *теоретический*, обеспечивающий получение теоретических знаний для деятельности по данной программе,

научно-исследовательский – это продуманные исследования и практики, а также *завершающий блок*, позволяющий оценить результаты исследовательской и практической деятельности по программе.

Необходимым организационно-педагогическим условием развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой является *использование предметно-ценностного потенциала природной среды для организации учебных занятий и со-бытийной совместной деятельности*. Организованное с использованием природных факторов образовательное пространство (экологические тропы, морской берег, подводный мир, звёздное небо) обеспечивает «погружение» в проблематику природной среды, стимулирует выработку субъекто-ценностного отношения к природным объектам.

При создании образовательного пространства в условиях летнего оздоровительного лагеря необходимо учитывать его *пространственные* (пространственную ориентацию людей, природных материалов, оборудования, дидактического материала) и *перцептивные* (индивидуальные особенности восприятия природной среды) показатели, а также *показатели безопасности и комфортности* (передвижение детей, размещение опасных предметов и др.). Не менее важными являются *коммуникативные* (возможности полноценной передачи информации, равных возможностей общения) и *семантические показатели* (насыщение учебного пространства символами и знаками).

Важным условием для развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой является также *специальная подготовка педагога* к этой деятельности. В педагогический коллектив лагеря входили руководители, воспитатели, наставники, инструкторы, вожатые и педагоги дополнительного образования. Они выступали не только как трансляторы внешних требований среды лагеря (ее норм жизнедеятельности, правил отношений между детьми и др.), но и являлись носителями субъектности, обеспечивающими *диалогичность, гуманные отношения и взаимодействия в этой среде*. Основной акцент при подготовке педагогического коллектива делался на работу в условиях активного взаимодействия с природной средой. Кроме того, большое внимание уделялось становлению педагогов как субъектов образовательного процесса и повышению их уровня субъектности, как степени активности субъекта образовательного процесса в лагере. В нашем

многoletнем исследовании применялась следующая структура подготовки педагога, состоящая из трех блоков: теоретическая подготовка в условиях города; практическое обучение на территории лагеря, до приезда детей; самоподготовка педагога [11].

Выход педагога на определенный уровень подготовленности к работе с подростками обеспечивался реализацией трех функций: диагностико-исследовательской, организационно-педагогической и наставнической, а также педагогических позиций: педагога-исследователя, педагога-организатора, педагога-наставника (по разным дисциплинам). Диагностико-исследовательская функция была связана с выполнением педагогической диагностики потребностей, запросов и результатов деятельности подростков, с проведением исследовательской работы. Организационно-педагогическая функция предполагала организацию групповой и индивидуальной работы с детьми, коррекцию содержания их деятельности, а также технологий, форм и методов организации образовательного процесса в лагере. Наставническая функция обуславливала активное включение подростка в реализацию образовательной программы и непосредственное деятельное наставничество.

Результаты исследования. *Диагностический блок модели* предназначен для исследовательских процедур. Он включает показатели компонентов структуры развития субъектности подростков и стадии развития субъектности, которые были выделены нами на основании исследования лаборатории экпсихологии развития РАО (рук. доктор психологических наук, член-корр. РАО В.И. Панов) и модифицированы нами (А.Н. Камнев, В.И. Панов) [11] в исследовательских целях [16]. Первичным выступает *мотивационно-ценностный компонент*. Его цель – фиксация развития устойчивых мотивов и эколого-культурных ценностей подростка по отношению к природной среде. *Деятельностно-*

практический компонент предполагает оценку развития способов включенности подростков в природоориентированную деятельность и выработки ответственного отношения к природным объектам. Именно активное взаимодействие подростка с природными объектами позволяет ему установить природосообразный контакт с ними. *Эмпатически-эмоциональный компонент* позволяет, с одной стороны – увидеть, как развита эмоционально-чувственная сфера подростка по отношению к природным объектам, с другой – каково его *эмоциональное со – чувствование* к различным явлениям природного мира. *Рефлексивно-оценочный компонент* ориентирован на фиксацию полученного опыта взаимодействия подростка с природными объектами, осознания им своих возможностей и перспектив в этом процессе.

Используя комплексный подход при реализации нашей модели, а также опираясь на принципы стадийного развития субъектности подростка, описанные В.И. Пановым [16], мы выделили пять стадий развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой: «Наблюдатель» (низкий уровень), «Ученик» (уровень ниже среднего), «Подмастерье» (уровень средний), «Мастер» (уровень выше среднего), «Творец» (уровень высокий) и зафиксировали их с помощью самооценки и экспертной оценки со стороны педагогов и вожатых. В качестве контрольной группы выступили обучающиеся одной из московских школ, которые проявляли интерес к природоориентированной деятельности, и занимались в детском объединении юных натуралистов. В экспериментальную группу № 1 были включены те подростки, которые впервые приняли участие в экологическом проекте «Отдых и учеба с радостью», в экспериментальную группу № 2 те, кто уже участвовал в нем в прошлом году (в условиях природной среды), см. таблицу 1.

Таблица 1. – Корреляция самооценки и экспертной оценки развития стадий становления субъектности подростков

Стадии становления субъектности	КГ		ЭГ1		ЭГ2	
	СО	ОЭ	СО	ОЭ	СО	ОЭ
Наблюдатель	0%	15%	0%	2%	0%	0%
Ученик	20%	35%	15%	18%	12%	16%
Подмастерье	56%	41%	30%	35%	27%	33%
Мастер	15%	9%	41%	36%	40%	34%
Творец	9%	0%	14%	9%	21%	17%
коэффициент ранговой корреляции	rs=0.7		rs =1*		rs =1*	

Примечание: * статистически достоверная корреляция ($p \leq 0.05$)

Степень корреляции самооценок субъектности подростков и оценок экспертов незначима в контрольной группе, в обеих же экспериментальных группах находится на 5% уровне значимости, что подтверждает эффективность формирующего эксперимента в становлении субъектности подростка.

Заключение. Подводя итог вышесказанному, важно отметить, что внедрение представленной нами теоретической модели развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой в практику деятельности оздоровительных лагерей предполагает не только учет методологических подходов, педагогических

принципов и факторов, но и реализацию технологического обеспечения этого процесса на основе актуализации субъекто-порождающих форм осуществления эколого-ориентированной деятельности с подростками. Не менее важным является также создание педагогических условий и использование выверенной диагностики изучаемого процесса. Полученные эмпирические данные подтверждают эффективность использования представленной модели и могут служить основанием для использования ее в работе педагогов и вожатых, воспитания у подростков ответственного отношения к себе и окружающему миру.

Литература:

1. Белкин А.С., Свирина Н.Г. Витagenный опыт и витagenный принцип – категории педагогической антропологии / А.С. Белкин, Н.Г. Свирина // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – С. 15–25.
2. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.
3. Гагарин А.В. Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Гагарин Александр Валерьевич. – М., 2004. – 46 с.
4. Гуцина Т.Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гуцина Татьяна Николаевна. – Москва, 2013. – 44 с.
5. Дерябо С.Д. Феномен субъектификации природных объектов: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01 / Дерябо Сергей Дмитриевич. – Москва, 2002. – 39 с.
6. Ермаков Д.С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Дмитрий Сергеевич Ермаков. – М., 2009. – 40 с.
7. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Проблема дидактического анализа инновационных образовательных практик / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская // Образование и общество. – 2017. – № 4(105). – С. 34–39.
8. Леонова Е.В. Становление субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах: автореф. дис. ... докт. псих. наук: 19.00.07 / Леонова Елена Васильевна. – Москва, 2016. – 46 с.
9. Леонтович А.В. Становление субъекта собственной деятельности в научно-практическом образовании школьников: автореф. дис. ... докт. псих. наук: 19.00.07 / Леонтович Александр Владимирович. – Москва, 2017. – 58 с.
10. Машарова Т.В. Роль ситуаций выбора в формировании личностных универсальных учебных действий / Т.В. Машарова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2015. – Т. 21. – С. 20–23.
11. Отдых и учёба с радостью. Деятельное экологическое образование и научно-прикладные программы в детских лагерях: коллективная монография; под ред. А.Н. Камнева, В.И. Панова. – М.: Перо, 2016. – 434 с.
12. Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании / В.А. Петровский // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 100–109.
13. Преодоление как путь к успеху: опыт педагогического поиска инновационных площадок: методическое пособие; сост. С.А. Аракчеева; под ред. М.И. Рожкова. – М.: Научная библиотека, 2018. – 234 с.
14. Сергиенко Е.А. Реализация принципа развития в исследованиях психологии субъекта / Е.А. Сергиенко // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – № 2. – С. 5–18.
15. Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – СПб.: Питер, 2013. – 276 с.
16. Становление субъектности учащегося и педагога: экпсихологическая модель; под ред. В.И. Панова. – М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. – 304 с.
17. Antopolskaya T., Baybakova O., Silakov A. The Personal Agency of Modern Adolescents: Developmental Opportunities in a Socially Enriched Environment // European Journal of Contemporary Education, 2020, 9(3): 520-528.
18. Dewey J. Experience and nature. In John Dewey: The later works. Vol. 1. J. A. Boydson, Ed. – Carbondale: Southern Illinois University Press, 1983.
19. Project Adventure / Outdoor Education Research & Evaluation Center, 2010. – <http://wilderdom.com/pa.htm>
20. The Theory of Experiential Education / Eds by K. Warren, M. Sakofs, J. S. Hunt. – Dubuque, Iowa, USA, 1995.

References:

1. Belkin A.S., Porkina N.G. Vitagenic experience and vitagenic principle - categories of pedagogical anthropology / A.S. Belkin, N.G. Pork // Pedagogical education in Russia. - 2007. - № 1. - S. 15-25.
2. Borytko N.M. Methodology and methods of psychological and pedagogical research: textbook. manual for stud. of higher educational institutions / N.M. Borytko, A.V. Molozhavenko, I.A. Solovtsov; under. edited by N.M. Borytko. - M: Publishing Center "Academy", 2008. - 320 p.
3. Gagarin A.V. Nature-oriented activity of students as a condition for the formation of environmental consciousness / author. dis. ... doct. ped. sciences 13.00.01 / Gagarin Alexander Valerievich. - M., 2004. - 46 p.
4. Gushina T.N. Pedagogical foundations for the development of subjectivity of senior pupils in the system of additional education: author. dis. ... doct. ped. sciences: 13.00.01 / Gushchina Tatyana Nikolaevna. - Moscow, 2013. - 44 p.
5. Deryabo S. D. The phenomenon of subjectification of natural objects: abstract of thesis. dis. ... doctor of psych. sciences: 19.00.01 / Deryabo Sergey Dmitrievich. - Moscow, 2002. - 39 p.
6. Ermakov D.S. Pedagogical concept of the formation of students' ecological competence: author. dis. ... dr. ped. sciences: 13.00.01 / Ermakov Dmitry Sergeevich. - M., 2009. - 40 p.
7. Ivanova E.O., Osmolovskaya I.M. The problem of didactic analysis of innovative educational practices / E.O. Ivanova, I.M. Osmolovskaya // Education and Society. - 2017. - № 4(105). - From 34-39.
8. Leonova E.V. Formation of subjectivity in normative age and educational crises: author. dis. ... doct. psych. sciences: 19.00.07 / Leonova Elena Vasilievna. - Moscow, 2016. - 46 p.
9. Leontovich A.V. Formation of the subject of his own activity in the scientific and practical education of schoolchildren: author. dis. ... doct. psych. sciences: 19.00.07 / Leontovich Aleksandr Vladimirovich. - Moscow, 2017. - 58 p.
10. Masharova T.V. The role of choice situations in the formation of personal universal educational actions / T.V. Masharova // Messenger of KSU named after ON. Nekrasov. - 2015. - Т. 21. - С.20-23.
11. Rest and study with joy. Active ecological education and scientific adventure programs in children's camps: collective monograph; ed. A.N. Kamnev, V.I. Panov. - M.: Pero, 2016. - 434 p.
12. Petrovsky V.A. Subjectivity: a new paradigm in education / V.A. Petrovsky // Psychological Science and Education. - 1996. - № 3. - pp. 100-109.
13. Overcoming as a path to success: the experience of pedagogical search for innovative experimental bases: methodological guide / comp. S.A. Arakcheeva; ed. M.I. Rozhkova. - M.: Scientific library, 2018. - 234 p.
14. Sergienko E.A. Realization of the principle of development in research of the psychology of the subject / E.A. Sergienko // Psychological journal. - 2017. - Volume 38. - № 2. - P. 5-18.
15. Slobodchikov V.I. Psychology of human education. Formation of subjectivity in educational processes / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. - SPb.: Peter, 2013. - 276 p.
16. Formation of the Subjectivity of the Student and the Teacher: Ecopsychological Model; ed. in and. Panova. - M.: PI RAO; Saint Petersburg: Nestor-History, 2018. - 304 p.
17. Antopolskaya T., Baybakova O., Silakov A. The Personal Agency of Modern Adolescents: Developmental Opportunities in a Socially Enriched Environment // European Journal of Contemporary Education, 2020, 9 (3): 520-528.
18. Dewey J. Experience and nature. In John Dewey: The later works. Vol. 1. J.A. Boydson, Ed. - Carbondale: Southern Illinois University Press, 1983.
19. Project Adventure / Outdoor Education Research & Evaluation Center, 2010. - <http://wilderdom.com/pa.htm>
20. The Theory of Experiential Education / Eds by K. Warren, M. Sakofs, J.S. Hunt. - Dubuque, Iowa, USA, 1995.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Камнев Александр Николаевич (г. Москва, Россия), доктор биологических наук, профессор, действительный член РАЕН и АПСН, факультет Социальной коммуникации, Московский государственный психолого-педагогический университет.



УДК 371.215

Дополнительное образование детей в условиях реализации маркетинговой стратегии

Non-formal education of children in the context of marketing strategy implementation

Бахчиева О.А., ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет, BahchievaOA@mgppu.ru

Шилина И.Б., ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет, ShilinaIB@mgppu.ru

Bakhchieva O., Moscow State University of Psychology & Education, BahchievaOA@mgppu.ru

Shilina I., Moscow State University of Psychology & Education, ShilinaIB@mgppu.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.44.74.029

Ключевые слова: неформальное образование, дополнительное образование детей, образовательный менеджмент, педагогический маркетинг, образовательные услуги, стратегическое планирование, образовательные программы, маркетинговая культура.

Keywords: non-formal education, additional education of children, educational management, pedagogical marketing, educational services, strategic planning, educational programs, marketing culture.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена организационной и содержательной трансформацией современного дополнительного образования детей, что, в свою очередь, явилось источником поиска новых трендов в организации работы образовательных организаций. Реализация маркетингового подхода в сфере дополнительного образования вызвана изменением рынка образовательных услуг, появлением новых запросов потенциальных пользователей. Это коррелируется с необходимостью поиска новых возможностей совершенствования качества образования, современных технологий, форм организации образовательной деятельности. Система дополнительного образования более других имеет возможность предоставления услуг специфических услуг, связанных с формированием личности человека, воспроизводством интеллектуальных ресурсов, передачей ценностей культуры. В статье предложены возможные инструменты реализации маркетинговой стратегии образовательных организаций, реализующих дополнительные образовательные программы. Раскрыта сущность феномена маркетинговой стратегии в образовании. Выделены целеполагающие задачи, которые сконцентрированы на изучении и формировании спроса на образовательные услуги, а также на формировании рынка образовательных услуг, востребованных конкретной территорией, обеспечение взаимосвязи производителя услуг и потенциального потребителя, анализ рынка образовательных услуг, стратегическое управление. Все участники образовательного процесса являются максимально включенными в процесс определения образовательных траекторий, а как результат, искоренения унифицированного образования.

Статья предназначена для ученых и практиков, занятых в сфере дополнительного (неформального) образования.

Abstract. The relevance of the article is due to the organizational and content transformation of modern additional education for children, which in its turn was a source of search for new trends in the organization of educational organizations. The implementation of the marketing approach in the field of additional education is caused by changes in the market of educational services, the emergence of new requests from potential users. This is correlated with the need to find new opportunities to improve the quality of education, modern technologies, and forms of organization of educational activities. The system of additional education more than others has the ability to provide specific services related to the formation of a person's personality, the reproduction of intellectual resources, and the transfer of cultural values. The article suggests possible tools for implementing the marketing strategy of educational organizations that implement additional educational programs. The essence of the phenomenon "marketing strategy in education" is revealed. The goal-setting tasks that focus on the study and formation of demand for educational services, as well as on the formation of the market of educational services in demand by a particular territory, ensuring the relationship

between the service manufacturer and potential consumer, analysis of the educational services market, and strategic management are highlighted. All participants in the educational process are maximally involved in the process of determining educational vectors, and as a result, the development of unified education.

The article is intended for scientists and practitioners working in the field of additional (non-formal) education.

Введение. Меняющаяся социально-экономическая реальность вносит определённые коррективы в систему организации дополнительного образования. Образовательные организации активизируют усилия по разработке, продвижению и реализации образовательных услуг, востребованных потенциальными потребителями. Эффективность деятельности образовательной организации в интересах ее развития зависит и от компетенции педагогов, способных принимать участие в со-управлении.

Система дополнительного образования детей переживает в настоящее время серьезный кризис: учреждения дополнительного образования детей «оставлены один на один с собственным непониманием своей миссии» и пока не готовы помогать детям и родителям в осознании различных вариантов результатов и эффектов образования [6]. Очевидна необходимость не частичных изменений, а инновационности в содержательном аспекте [6], когда идет преобразование всей системы образовательной и управленческой деятельности. К таким системным изменениям относятся перестройка управления развитием образовательного учреждения, ориентированного на построение «культурного маркетинга» [9] и «гуманитарные доминанты маркетинговой деятельности» [3]. Эффективность такой перестройки во многом зависит от выстраивания «горизонтальной системы организационно-управленческого сотрудничества» [14], что предполагает привлечение педагогов к решению задач управленческо-маркетингового характера в условиях «развивающего типа управления образовательным учреждением» [3], являющегося альтернативой функциональному типу и связанного с реализацией личностного потенциала каждого участника образовательного процесса [6].

Безусловный интерес к включению маркетингового подхода в образовательную деятельность вызван восприятием дополнительного образования как «специфического образовательно-воспитательного пространства, в котором реализуется особая деятельность по углублению, приращению знаний личности, совершенствованию её физических, интеллектуальных и духовных сфер при учете мотиваций, индивидуальных особенностей, личностных установок, формированию навыков и

основ культурно-досуговой деятельности, укреплению здоровья» [11]. Вторым аргументом выступает принцип признания уникальности обучающихся в сфере дополнительного образования.

Моделирование социально-образовательных систем, которые закрепляют в принципиальные позиции, направленные на решение проблем маркетингового сопровождения образовательных услуг, освещены в работах М. Барлетта, Ю.Г. Бузуева, П. Гембл, С.Е. Гуськовой, Ф. Котлера и др. Выработанные подходы к реализации маркетингового инструментария в сфере дополнительного образования раскрываются в работах Т.П. Данько, И. Манна, А.Н. Матанцева, И.И. Сошенко и др.

Таким образом, проблема стратегического подхода к актуализации образовательных услуг дополнительного образования требует актуализации возможных траекторий решения, современных методик, которые позволят повысить эффективность управленческого аппарата учреждений дополнительного образования, увеличить спрос на образовательные услуги, повысить привлекательность дополнительных образовательных программ и установить высокий уровень лояльности потребителя в целом к сфере дополнительного (неформального) образования.

Методология исследования. Тематика исследования предопределяет вопросы, которые находятся в орбите исследования. Мы опираемся на парадигмальные исследования в области маркетинга, в частности образовательного маркетинга, которые широко освещены в трудах Н.М. Авдеевой, М.А. Адаменко, Т.Н. Аксеновой, А.С. Баталова, П. Гембл, Я. Гордон, О.А. Грицовой, У.Г. Зинурова, Ф. Котлера, В.А. Леонгардта, Т.Б. Очир-Горяевой и др. Актуализация инструментов маркетинга в системе дополнительного образования приведена в исследованиях Т.В. Анджапаридзе, В.А. Горского, Н.В. Красильниковой, К.А. Кубарева, М.М. Хадиева и др. Не менее значимым методологическим аспектом является положение о феномене дополнительного образования как особой лично-ориентированной развивающей досуговой среде (А.Г. Асмолов, А.К. Бруднов, Г.П. Буданова, В.А. Горский, М.В. Крупенина, К.Д. Радина, Б.А. Титов, С.Т. Шацкий и др.).

Результаты исследования. У образовательного маркетинга есть некоторые резервы для повышения его эффективности. Повышение качества образовательных услуг проводится по нескольким направлениям: создание общей концепции маркетинговой стратегии; определение миссии, основных компетенций; установление основных ценностей как для клиентов, так и для самой образовательной организации; определение позиции собственно маркетинга в организации, работа по продвижению образовательных услуг в открытом пространстве. Не менее важным является разработка единого стиля рекламного оформления, в том числе и для печатных изданий. Указанный опыт апробирован и представлен в практике целого ряда образовательных организаций Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Нижнего Новгорода, Ставропольского края и ряда других регионов.

Стратегия, которая направлена на проведение маркетинговых действий, выступает как одно из основных действий для учебного заведения, которое хочет быть успешным в коммерческом и репутационном плане. Так же стратегическая необходимость подобного действия заключается в выстраивании отношений как с конкурентами, так и с клиентами.

Правильно проведенная маркетинговая деятельность способна стать важной частью для разработки базиса образовательного учреждения. Как правило, любые действия, которые совершаются в рамках маркетинга, увязываются единым замыслом и не должны противоречить ему. Только подобный подход способен дать более полный результат, выраженный в достижении обозначенных целей. Общая стратегия позволяет более успешно контролировать такие различные направления, как печать полиграфической продукции, связи с общественностью, рекламная деятельность.

Процесс стратегической маркетинговой деятельности сосредоточен на следующих этапах:

1. Определение цели и миссии учреждения, определение рынка предоставляемых образовательных услуг.
2. Проведение внутреннего содержательного аудита образовательной организации и вовлеченной в сотрудничество внешней среды.
3. Создание единой стратегии и плана действий.
4. Создание максимально привлекательного образа учебного заведения.
5. Согласование внешней и внутренней

деятельности организации, разрешение существующих разногласий в структуре учебного учреждения.

6. Работа с внешними ресурсами, нахождение способов их привлечения к работе организации, в том числе и для повышения конкурентоспособности.

7. Обеспечение имиджа учреждения на рынке образовательных услуг и выстраивание адаптивной системы, способной изменяться согласно условиям, при учете требований со стороны рынка труда и потребителей услуг.

8. Разработка приемлемой компании по связям с общественностью в рамках единой маркетинговой стратегии.

9. Создание образовательных форм, средств, программ и инновационных методических приемов реализации.

10. Формирование маркетинговой культуры преподавательского состава.

Главными элементами современной концепции применения маркетинга в случае с дополнительным образованием можно считать создание и повышение спроса на услуги, разработка коммуникационной модели между учебным заведением, конкурентами и потребителями услуг [1]. Также особое внимание необходимо уделить развитию рынка и систематизации этого процесса.

Стратегический план представляет собой ряд основных приемов и способов, которые необходимы в процессе создания маркетинговой стратегии учебной организации. Так же внимание стоит уделить оценке элементов учебного и воспитательного процессов, выработке механизмов методического, организационного и технического сопровождения.

В современных условиях необходимо учитывать такие показатели качества дополнительного образования, как: содержательная наполненность предоставляемых услуг, удовлетворенность потребителей образовательными услугами [2], творческое состояние преподавательского состава, высокий технологический уровень проводимых занятий, привлекательность образовательного учреждения для потребителей образовательных услуг [4].

Необходимо остановиться на базовых условиях реализации маркетинговой стратегии в дополнительном образовании. К таковым можно отнести:

- организация объективного мониторинга качества реализации образовательных услуг;
- разработка и внедрение стратегического плана развития дополнительного образования;

– разработка и внедрение инновационных образовательных форм, средств, программ и методов их реализации;

– эффективная политика, направленная на создание позитивного имиджа учреждения на рынке образовательных услуг;

– повышение профессиональной компетенции педагогов.

Не менее значимой является роль потребителя образовательной услуги (при этом мы максимально избегаем понятия «клиент», в чем солидарны с мнением В.С. Степановой [13]). В этой позиции основополагающими являются мотивационные механизмы, выступающие во многом регуляторами формирования системы образовательных услуг. К таковым мы полагаем целесообразным отнести:

1. Развитие интереса потенциальных потребителей образовательных услуг, посредством установления сотрудничества, а также построения выгодных деловых отношений с контрагентами, взаимодействующими с целевой аудиторией (организациями, реализующими образовательные программы).

2. Учет интересов и потребностей потенциальных потребителей образовательных услуг при определении направленности, профиля

и содержания, потенциальных к разработке дополнительных образовательных программ.

3. Внедрение программ лояльности как комплекса мероприятий, ориентированного на удержание постоянных клиентов. Пролонгированные образовательные программы, система привилегий, эмоциональная мотивация выступают долгосрочным стимулом к использованию образовательных услуг, заинтересованности в актуализации и повышения показателей качества услуг.

В Российской Федерации регулярно проводятся исследования эффективности развития учреждений дополнительного образования. Заслуживают внимания информационные бюллетени НИУ Высшей школы экономики [12], а также результаты исследований ученых [5;7].

В своем исследовании мы обратились к мнению педагогов дополнительного образования. Выявлены факторы риска развития дополнительного образования на основе анкетирования 173 респондентов. Результаты проведенного анкетирования педагогов, реализующих программы дополнительного образования общеобразовательных организаций, и педагогов учреждений дополнительного образования детей представлены на рисунке 1.

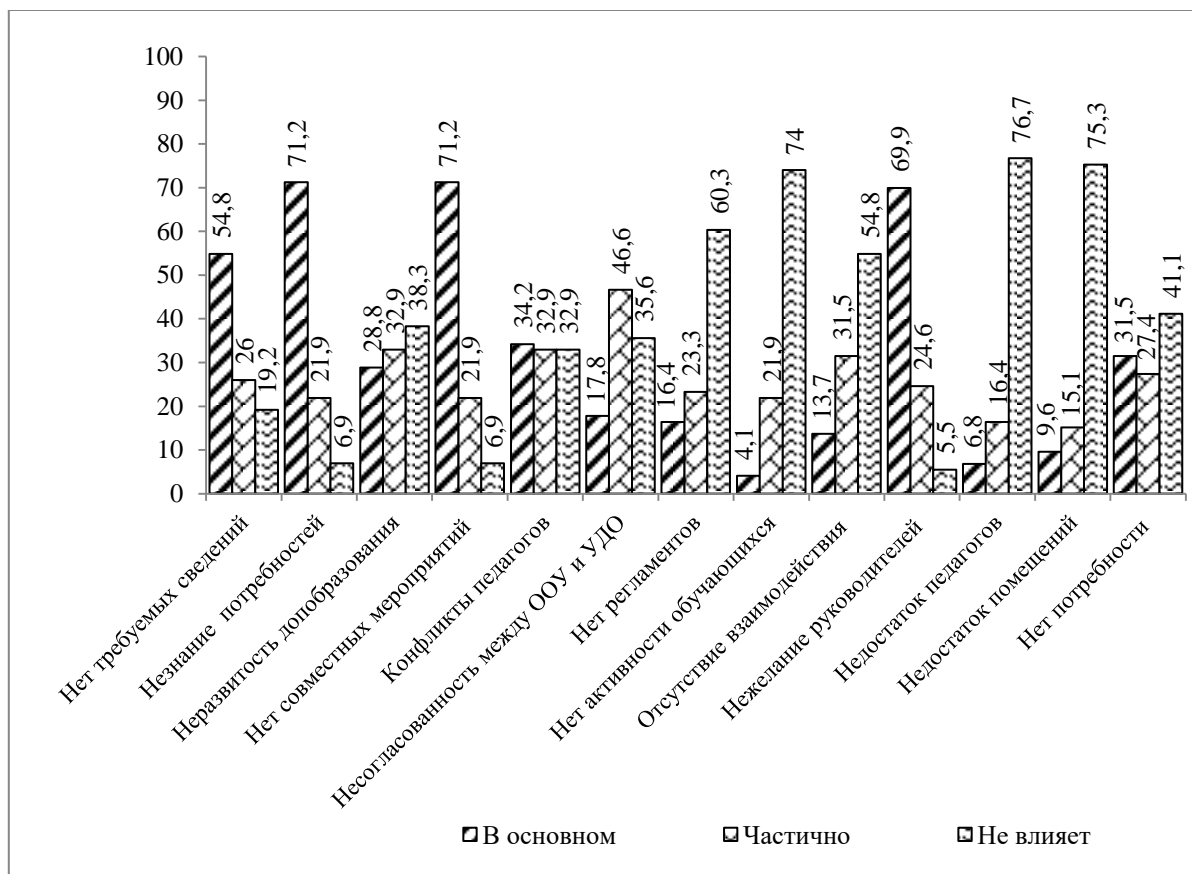


Рисунок 1. – Факторы риска, ограничивающие реализацию программ дополнительного образования

Одним из перспективных направлений решения проблемы является организация контактной работы в рамках маркетингового сопровождения актуализации образовательных услуг: директ-маркетинг и активное налаживание партнерских отношений как с потенциальными

потребителями услуг, так и с партнерами образовательных организаций.

Указанные респонденты предложили направления снижения рисков, ограничивающих реализацию программ дополнительного образования. Результаты анкетирования представлены на рисунке 2.

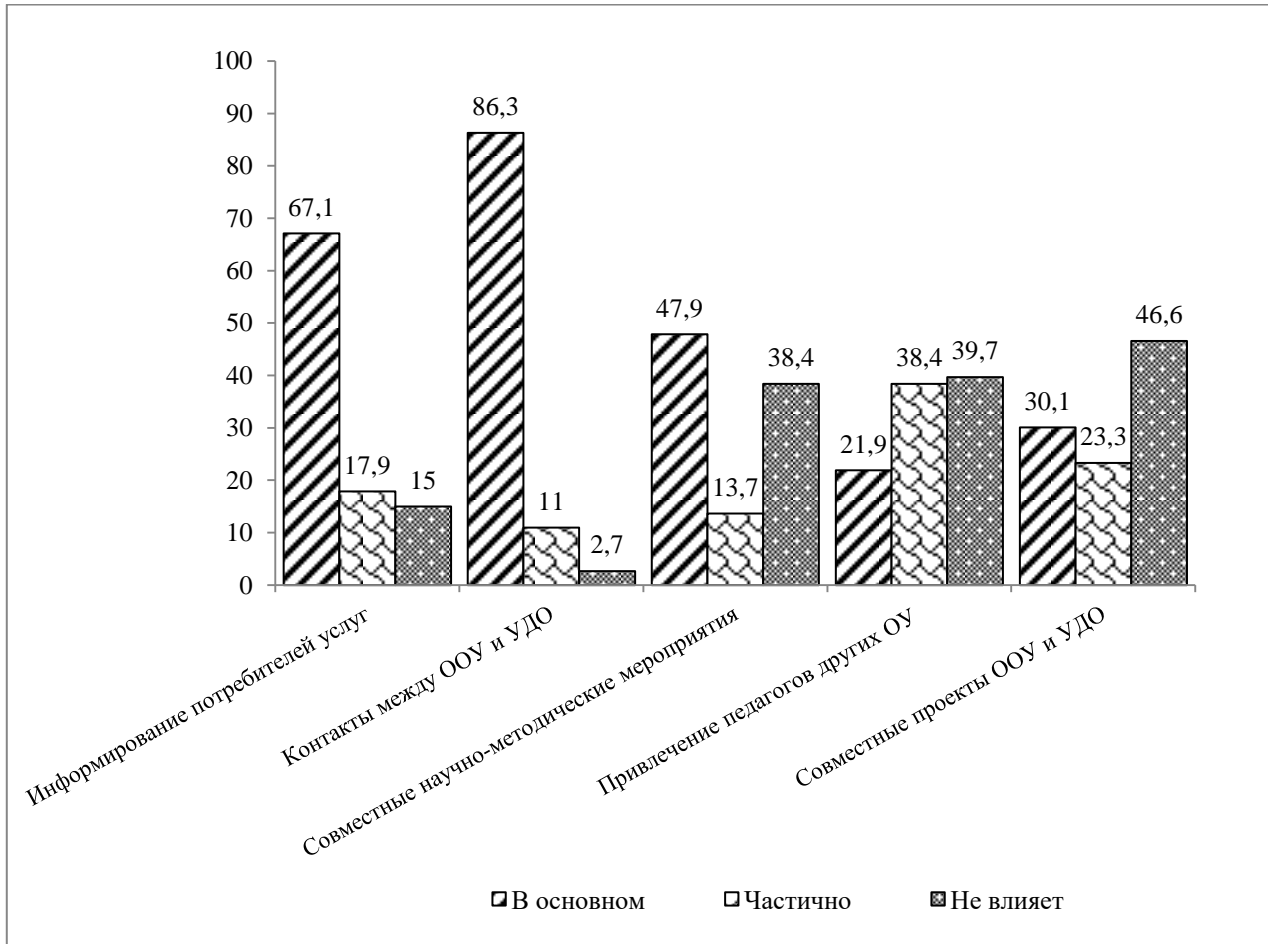


Рисунок 2. – Направления снижения рисков, ограничивающих реализацию программ дополнительного образования

Заключение. Учреждения дополнительного образования решают ряд опережающих задач в сфере образования в целом: создание возможностей для личностного роста; укрепление здоровья обучающихся и учет их особых потребностей; помощь в профессиональном самоопределении для детей и подростков; развитие и поддержание культуры; создание возможности проведения досуга.

Выполнение обозначенных задач может привести к тому, что организация сможет более успешно адаптироваться к требованиям, которые актуальны сейчас и будут в дальнейшем определять ее конкурентоспособность. Только при таких условиях учебное заведение сможет

действительно эффективно выполнять свои функции.

При разработке стратегии развития образовательной организации требуется проведение маркетингового исследования, сосредоточенного на таких элементах, как анализ рынка и поиск способов коммуникации с потребителями, посредниками и конкурентами.

В качестве необходимых мер, которые определяют весомость факторов эффективной маркетинговой стратегии, выявлены:

- анализ целевой аудитории, потребностей, спроса и предложения;
- мониторинг конкурентов, их маркетинговый анализ [8];

- мотивационные и обучающие мероприятия для персонала, тренинги по продажам, развитие духа предпринимательства (с целью увеличения заинтересованности в актуализации программ учреждения) [10];
- партнерская деятельность, сотрудничество с другими организациями;
- директ-маркетинг;
- деятельность по улучшению репутации и направленная на запоминание потребителями учреждения;
- формирование лояльности потребителей (заинтересованный клиент

способствует улучшению качества предоставляемых услуг, принимает активное участие в разработке новых программ);

- регулярная поддержка сайта, актуализация информации на нём и на других платформах (например, группы и аккаунты в социальных сетях);

- e-мэйл маркетинг (с целью получения обратной связи от клиентов).

Исследования показывают, что повышение уровня применения маркетинга в дополнительном образовании направлено на решение задач открытого образования.

Литература:

1. Ананишнев В.М. Маркетинг образовательных услуг: монография / В.М. Ананишнев. - Москва: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2010. - Т. 8. – 240 с.
2. Анджапаридзе Т.В. Маркетинговая деятельность как фактор повышения качества работы учреждения дополнительного образования детей / Т.В. Анджапаридзе // Методист. - 2006. - № 5. - С. 34–38.
3. Бахчиева О.А. Образовательный маркетинг в инновационной системе дополнительного образования: от теории к практике: сборник / О.А. Бахчиева // Инновационная экономика и менеджмент: Методы и технологии / Материалы II Международной научно-практической конференции (Москва, 26 октября 2017 г. МГУ имени М.В. Ломоносова); под ред. О.А. Косорукова, В.В. Печковской, С.А. Красильникова. - М.: Издательство «Аспект Пресс», 2018. - С. 480–485.
4. Березка Н.Н., Красильникова Т.В. Особенности маркетинга образовательных услуг: монография / Н.Н. Берёзка, Т.В. Красильникова; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – 141 с.
5. Грищенко О.В., Логинова Т.В. Исследование потребителей рынка образовательных услуг как маркетинговый инструмент принятия управленческих решений [Электронный ресурс] / О.В. Грищенко, Т.В. Логинова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8140>
6. Еремина С.В. Формирование маркетинговой культуры педагогов дополнительного образования в процессе внутрифирменного повышения

квалификации / С.В. Еремина // Изв. Юж. фед. ун-та. - 2011. - № 4. - С. 183-191.

7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта: монография / М.В. Кларин. – М.: Луч, 2016. – 640 с.

8. Косаревич А.В., Матюнина О.Е. Особенности развития рынка образовательных услуг / А.В. Косаревич, О.Е. Матюнина // Вестник академии. – 2015. – № 1 – С. 236–238.

9. Котлер Ф. Маркетинг 3.0. От продуктов к потребителям и далее – к человеческой душе / Ф. Котлер. – Москва: Альпина Бизнес Букс, 2012. – 240 с.

10. Носова Н.С. Конкурентная стратегия компании или маркетинговые методы конкурентной борьбы / Н.С. Носова. - М.: Дашков и Ко, 2013. - 256 с.

11. Панкрухин А.П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании / А.П. Панкрухин. – М.: Интерпракс, 2005. – 247 с.

12. Политика учреждений дополнительного образования детей по результатам опроса их руководителей, 2012. Информационный бюллетень. - М., НИУ ВШЭ, 2013. - 72 с.

13. Степанова В.С, Миронова И.Б. О дефиниции понятий «образование», «образовательная деятельность», «образовательная услуга» // В.С. Степанова, И.Б. Миронова. – Гуманизация образования. – 2015. – № 1. – С. 22–26.

14. Туватова В.Е. Практические аспекты использования инструментов маркетинга на рынке образовательных услуг / В.Е. Туватова // Инновационная наука. – 2016 – № 8-1. – С. 145–147.

References:

1. Ananishnev V.M. Marketing of educational services: monograph / V.M. Ananishnev. - Moscow: Publishing House "FORUM": INFRA-M, 2010. - T. 8. – 240 p.
2. Andzharidze T.V. Marketing activity as a factor of improving the quality of work of an institution of additional education for children / T.V. Anjaparidze // Methodist. - 2006. - № 5. - P. 34–38.
3. Bakhchieva O.A. Educational marketing in the innovative system of additional education: from theory to practice: collection / O.A. Bakhchiev // Innovative

Economics and Management: Methods and Technologies / Materials of the II International Scientific and Practical Conference (Moscow, October 26, 2017, Lomonosov Moscow State University); ed. O.A. Kosorukova, V.V. Pechkovskaya, S.A. Krasilnikov. - M.: Publishing house "Aspect Press", 2018. - S. 480–485.

4. Berezka N.N., Krasilnikova T.V. Features of the marketing of educational services: monograph / N.N. Birch, T.V. Krasilnikov; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Novosib. state ped. un-t. - Novosibirsk: Publishing house of NGPU, 2016. - 141 p.

5. Grishchenko O.V., Loginova T.V. Research on the market of educational services consumers' as a marketing tool for making managerial decisions [Electronic resource] / O.V. Grishchenko, T.V. Loginova // Modern problems of science and education. - 2013. - № 1. - Access mode: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8140>

6. Eremina S.V. Formation of marketing culture of teachers of additional education in the process of in-house professional development / S.V. Eremina // Izv. South. fed. un-that. - 2011. - № 4. - S. 183-191.

7. Clarin M.V. Innovative learning models: research of world experience: monograph. - M.: Luch, 2016. - 640 p.

8. Kosarevich A.V., Matyunina O.E. Features of the development of the educational services market / A.V. Kosarevich, O.E. Matyunina // Bulletin of the Academy. - 2015. - № 1 - P. 236-238.

9. Kotler F. Marketing 3.0. From products to consumers and further to the human soul / F. Kotler. -

Moscow: Alpina Business Books, 2012. - 240 p.

10. Nosova N.S. Competitive strategy of the company or marketing methods of competitive struggle. Nosov. - M.: Dashkov and Co, 2013. - 256 p.

11. Pankrukhin A.P. Marketing of educational services in higher and additional education / A.P. Pankrukhin. - M.: Interpraks, 2005. - 247 p.

12. Policy of institutions of additional education for children based on the results of a survey of their leaders, 2012. Information bulletin. - M., NRU HSE, 2013. - 72 p.

13. Stepanova V.S., Mironova I.B. On the definition of the concepts "education", "educational activity", "educational service" // V.S. Stepanova, I.B. Mironov. - Humanization of education. - 2015. - № 1. - P. 22-26.

14. Tuvatova V.E. Practical aspects of using marketing tools on the educational services market / V.E. Tuvatova // Innovative Science. - 2016 - № 8-1. - S. 145-147.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Бахчиева Ольга Александровна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Социальной коммуникации и организации работы с молодежью факультета «Социальная коммуникация», ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет.

Шилина Ирина Борисовна (г. Москва, Россия), доктор исторических наук, профессор, декан факультета «Социальная коммуникация», ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет.



УДК 379.8

Особенности становления и развития Скаутского движения в России и за рубежом

Features of the formation and development of the Scout Movement in Russia and abroad

Тухватуллина Л.Р., *Институт психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», springrain3415@list.ru*

Tukhvatullina L., *Institute of Psychology and Education Kazan (Volga Region) Federal University, springrain3415@list.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2020.69.17.030

Ключевые слова: Скаутинг, Скаутское движение, история Скаутского движения в России и за рубежом, подрастающее поколение, социальный аспект, социальное воспитание.

Keywords: Scouting, the Scout movement, the history of the Scout movement in Russia and abroad, the younger generation, social aspect, social education.

Аннотация. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена быстрым вхождением цифровизации во все сферы человеческой жизни, что многие процессы социальной адаптации подрастающего поколения не успевают принимать ту форму, при которой молодые люди могли гармонично развиваться как в умственном, так и в физическом, духовном и психологическом аспекте. В связи с этим, данная статья направлена на ознакомление с историей Скаутского движения в России и мира, а также возможности реализации идей Скаутинга в воспитании подрастающего поколения и развития их физических и интеллектуальных способностей, а также активного участия в жизни общества, социального взаимодействия не только в масштабах одной семьи, класса, но и всей страны, мира. В статье рассмотрены истоки зарождения Скаутинга, выделены особенности его развития за рубежом, характеризующиеся формированием экологической этики, равенства между взрослыми и детьми и подготовкой молодежи к взаимодействию с социумом. Автором предложена периодизация, и выявлены отличительные особенности в развитии Скаутского движения в отечественной практике, характеризующиеся выделением пяти этапов в развитии Скаутинга, для каждого из которых характерны свои особенности (1 этап – зарождение и развитие Скаутинга в России, 2 этап – запрет Скаутинга в России, 3 этап – зарубежный этап Российского Скаутинга, 4 этап – возрождение Скаутинга в России, 5 этап – Скаутинг в России в наши дни). В исследовании выявлена взаимосвязь временных отрезков истории Скаутинга через сохранение Обещания, Законов, девиза, лозунга, принципов, традиций и атрибутики Скаутского движения, которые тесно связаны с идеей организации всестороннего развития подрастающего поколения, способного быть полезным себе и обществу.

Abstract. The relevance of the study of this problem is due to the rapid entry of digitalization into all spheres of human life, while many processes of social adaptation of the younger generation do not have time to take the form in which young people could develop harmoniously both in the mental and physical, spiritual and psychological aspects. In this regard, this article is aimed at acquainting with the history of the Scout movement in Russia and abroad, as well as the possibility of implementing the ideas of Scouting in the upbringing of the younger generation and the development of their physical and intellectual abilities, as well as active participation in the life of society, social interaction not only in the scale of one family, class, but the whole country, the world. The article examines the origins of Scouting, highlights the features of its development abroad, characterized by the formation of environmental ethics, equality between adults and children and the preparation of young people for interaction with society. The author proposes a periodization and reveals distinctive features in the development of the Scout movement in Russian practice, characterized by the allocation of five stages in the development of Scouting, each of which has its own characteristics (stage 1 – the emergence and development of Scouting in Russia, stage 2 – the prohibition of Scouting in Russia, stage 3 – the foreign stage of Russian Scouting, stage 4 – the revival of Scouting in Russia, stage 5 - Scouting in Russia today). The study revealed the relationship of time periods in the history of Scouting via means of preservation of the Promises, Laws, motto, slogan, principles, traditions and attributes of the Scout Movement, which are closely related to the ideas of organization in the all-round development of the younger generation capable of being useful to themselves and to society.

Введение. Информатизация современного общества, а в последнее время и охватившая мир тотальная цифровизация всех сфер человеческой жизни незаметно провоцируют деградацию социального общения подрастающего поколения, искусственно затягивая процесс наступления социальной зрелости молодых людей в самые активные годы. Данные процессы могут привести к коммуникативным барьерам и социальной неуверенности молодежи нашей страны. Еще одной немаловажной проблемой в социальном воспитании подрастающего поколения является тенденция снижения роли семьи, обусловленная многими социальными причинами, такими как профессиональная занятость родителей, количество неполных семей, что ведет к предпочтению подростков к общению в основном со сверстниками. Данные процессы ведут к девальвации традиционных социальных норм и принципов современного общества. В связи с этим современные социальные и цифровые трансформации в обществе обуславливают поиск оптимальных способов влияния на социализацию подрастающего поколения с опорой на уже устоявшиеся, проверенные временем традиционные формы, с коррективами их контента в современных условиях. Одним из таких форм в системе дополнительного образования подрастающего поколения, отвечающей их интересам и потребностям и способствующей развитию их социальных компетенций, является Скаутинг, основанный еще более 100 лет назад и доказавший временем свою эффективность.

Обзор отечественной и зарубежной литературы. Отечественными исследователями Е.А. Подтынной [12], И.А. Булатовым [3], Е.П. Пупковой [14], А.В. Ярмольчук [18] и другими раскрыты исторические аспекты развития Скаутского движения, этапы его становления. Воспитательный потенциал Скаутинга раскрыт в работах таких ученых, как Л.А. Бондарь [1;2], В.И. Довбыщенко [7], О.В. Решетников [7] и др. Особенности взаимодействия взрослых и подростков в деятельности российского Скаутинга раскрыты И.А. Валгаевой [4]. Содержательные и методические аспекты работы данной организации нашли свое отражение в публикациях С.Э. Воздвиженского [15], Ю.В. Кудряшова [8], В.А. Кудинова [10], А.К. Карасева [9], В.Е. Черных [16;17] и других. Анализ предложенных исследований позволяет сделать вывод о том, что проблема изучения Скаутского движения и история его развития нашла должное отражение в психолого-педагогической литературе. Однако вопросы именно развития

социальных компетенций подростков в условиях Скаутинга не нашли должного отражения, также остались вне поля зрения исследователей особенности педагогического сопровождения Скаутского движения в современных условиях цифровой трансформации общества.

Цель статьи описать исторические этапы реализации деятельности Скаутского движения в мире и России, а также выделить психологический, социальный и педагогические аспекты в воспитании подрастающего поколения, которые наблюдаются от начала создания Скаутской организации по настоящее время.

Материалы и методы исследования. Для достижения поставленной цели исследования использовался анализ научной литературы, воспоминаний реальных людей, принимавших и принимающих активное участие в деятельности Скаутского движения.

Зарождение и развитие Скаутинга связаны с именем британского военачальника лорда Роберта Стивенсон Смита Бадэн-Пауэлла (скауты же всего мира называют его Би-Пи, по первым буквам его фамилии), который в Великобритании в 1907 году впервые собрал команду из 22 мальчиков и провел первый скаутский лагерь на острове Браунси. Хотя Баден-Пауэлл имел большой опыт в военном деле, участвовал в военных кампаниях в Индии, Южной Африке, Афганистане, на Балканах, где привлекал подростков к участию в боевых операциях во время войн – разведческое дело, помощь в полевых госпиталях; его методические разработки по работе с подростками несли не только военизированный характер, но и упор на воспитание личности гражданина. В процессе совместной деятельности и неформального общения ребята учились быть полезными другим людям, природе и миру.

Одним из важных людей в зарождении Скаутинга стал канадский писатель Эрнест Сетон-Томпсон, которым еще в 1902 году была организована команда следопытов («Woodcraft Indians» – пер. с англ. «лесные индейцы»), основанная с целью пресечь хулиганство местных подростков и привлечь их к совместной деятельности, жизни в мире с природой, дисциплине и социальному взаимодействию. Сетон-Томпсон, наслушавшись о деятельности полковника, познакомившись с его книгой «В помощь разведчику», прислал свои наработки с «лесными индейцами» Баден-Пауэллу. А в 1906 году в Англии случилось знакомство двух наставников молодежи, где Сетон-Томпсон рассказал о своей работе с молодыми людьми, предоставил Баден-Пауэллу свои методические

наработки и предложил объединить усилия по созданию общей методики по работе с подростками, которую можно будет использовать в работе с подростками как в Королевстве, так и на другом материке – Канаде и США. Так появилась книга «Скаутинг для мальчиков». В 1910 году Скаутское движение появилось в США, которое поддержал Сетон-Томпсон, ставший в 1916 году первым американским Скаут-мастером.

К 1909 году в Англии уже насчитывалось 14 000 скаутов. В 1910 году была организована подобная бойскаутам команда девочек и девушек — «гёрл-гайдов».

В 1920 году зародилась Всемирная организация скаутского движения (ВОСД), включающая в себя национальные ассоциации 34 стран (сейчас их более 160, в них состоит больше 50 миллионов скаутов). Тогда же был проведён первый «Джамбори» — международный скаутский слёт. С тех пор слет проходит каждые четыре года в разных странах.

Следовательно, западное течение Скаутского движения активно развивалось, закреплялось в официальных документах, приобретало более формальный характер. В 1999 году на 35-й всемирной Скаутской конференции в Южной Африке была принята Миссия Скаутинга, которая делает его Всемирным Движением для «Создания лучшего Мира»: «Миссия Скаутинга состоит в том, чтобы сделать вклад в образование молодых людей посредством системы ценностей, выраженной в Скаутском Обещании и Законе, чтобы помочь им созидать лучший мир, в котором люди реализуют себя как личности и играют конструктивную роль в обществе» [5].

Отечественный опыт развития Скаутского движения также включает в себя несколько этапов его становления в различные исторические периоды развития нашей страны.

Итак, первый этап: в России Скаутское движение взяло свое начало в 1909 году. Скаутинг был основан для довоенной подготовки молодежи, помощи ближнему, воспитания патриотизма, ответственности и дисциплины. Основателем Скаутского движения в нашей стране стал русский офицер Олег Иванович Пантюхов. Олег Иванович вспоминал: «...А вот скаутская система – совсем другое. Идея рыцарства, идея самовоспитания, идея сближения с природой, идея закалки воли и развития характера и самостоятельности, идея служения Родине и ближним не могут не захватить молодежь и не зародить в ней светлые идеалы...» [11]. В течение первых лет идеи Скаутинга в нашей стране распространялся с огромной скоростью: были созданы отряды как для

мальчиков, так и для девочек. Группы занимались спортом, изучали разного рода специальные знания (подача скорой помощи, поварское дело, телеграфное дело и т.д.), устраивали парады на площадях городов с выносом флага, показом строевой подготовки, в выходные дни выходили в походы за город, а летом отправлялись на несколько дней в платочные лагеря, где закрепляли свои знания на практике и плотно взаимодействовали друг с другом, распределяя между собой обязанности – такие как командир отряда, ответственный за кухню, летописец, завхоз и т.д.

Второй этап начался вскоре после Октябрьской революции – Скаутское движение стало вне закона. Скаутские отряды пытались работать подпольно вплоть до конца 20-х годов XX века. В это же время часть старших скаутов и скаутских руководителей привлекли работать в Пионерской организации. Если проанализировать работу Пионерской организации, ее атрибутику, тот же девиз и лозунг, то можно четко увидеть наследие Скаутинга, которое было перефразировано под идеологию того времени. Ярким примером представителя Скаутского движения того времени, который перешел в Пионерскую организацию, стал Иннокентий Жуков, который принял новую власть, увидел возможности трансформации Скаутинга так, как он задумывал. Сильную поддержку в новом начинании он нашел в Н.К. Крупской, которая смогла направить его в «идеологически правильную сторону» и помогла ему создать новую детскую организацию.

Тех же, кто отказался работать с советской властью, отправляли в тюрьмы, ссылки, подвергали политической репрессии, в том числе и высшей мере наказания. В апреле 1926 года Объединенное государственное политическое управление (ОГПУ) произвело массовые аресты скаутов (было арестовано около 100 скаутских руководителей, большинство из которых отправили в Соловецкий лагерь). Более удачливая часть скаутов и руководителей смогли эмигрировать за границу, где продолжило работу в традициях Скаутского движения. В 1927 году Скаутинг в России прекратил свое существование.

Третий этап Скаутинга в России связан с работой Скаутской организации за пределами страны. Благодаря тому, что часть скаутов смогла эмигрировать за границу, скаутские традиции и методика, применяемые в нашей стране до периода запрета Скаутинга в России, сохранились, и работа велась среди русских беженцев. На территории же нашей страны любая

скаутская деятельность пресекалась и была под строгим запретом.

Четвертый этап: начало 70-х гг. характеризуется возрождением интереса к Скаутингу с учетом сложившегося исторического опыта скаутов, а также российскими скаутскими традициями, но все же некоторые исследователи определяли свое критическое отношение к его идеологии воспитания. В конце 80-х гг. XX века в Советском Союзе предпринимались попытки возрождения скаутских отрядов (Прибалтика, Закавказье, Молдавия и Украина, Сибирь, Урал). В некоторых регионах скаутским организациям удалось привлечь внимание местных властей, которые оказали им поддержку в начале возрождения Скаутинга в нашей стране.

В 90-х годах турбулентность социально-экономической и политической жизни общества привела к кризису и среди детей и молодежи, у которых пропала уверенность в завтрашнем дне в связи с финансовыми и семейными трудностями, общей криминализацией общества и активной пропагандой криминальных идеалов в средствах массовой информации. В этот период активно появляются различные детские, молодежные организации, которые начинают вызывать интерес у педагогических сообществ и других молодежных организаций использовать элементы Скаутинга в педагогической деятельности [17].

В 1990 году в Советском Союзе Скаутское движение было официально разрешено, после чего началось его возрождение. Единой скаутской организации на территории СССР в это время не существовало. Среди наиболее крупных российских организаций того времени можно назвать: Ассоциация возрождения Общества «Русский Скаут», Федерация скаутов России, Организация российских юных разведчиков, Федерация православных скаутов, Русский союз скаутов, Российская ассоциация девочек-скаутов и т.д. [13].

В апреле 1994 года в столице Швейцарии Женеве состоялся «Круглый стол» «Скаутинг в России». На нем присутствовали руководители практически всех действующих организаций – участниц Скаутского движения в России. А в августе 1994 года под Санкт-Петербургом прошел «I Джембори Федерации скаутов России», в котором приняли участие около 2,3 тыс. человек из России, ближнего и дальнего зарубежья. Это одно из первых массовых мероприятий, которое обратило на себя внимание общественности. В организации слета, составлении и реализации программы «Джембори» приняли участие опытные иностранные руководители.

История отечественного Скаутского движения почти не изучалась до 1990-х гг., но с наступлением «эры гласности» стала предметом внимания как историков, так и многочисленных любителей, многие из которых приняли идею Скаутинга и реализовались как руководители скаутских отрядов и дружин. С 1990-х гг. были изданы сборники документов и воспоминаний, появилось немало публикаций, большое количество статей; за 1990-е – 2010-е гг. защищено более 20 диссертаций по скаутской тематике. Исследовательская и популяризаторская работа продолжается и по настоящее время.

Пятый этап: начало XXI века, наши дни. Скаутское движение продолжает функционировать на территории нашей страны. В настоящее время также не имеет единой скаутской организации. Но, несмотря на то, что скаутские отряды России входят в состав разноименных скаутских организаций нашей страны, проводятся совместные проекты (общие лагеря, слеты, проекты на просторах Internet и т.д.), обсуждаются и ищутся точки соприкосновения для совместной работы, совершаются попытки создания одной организации, которая объединит все скаутские единицы. Одно остается неизменным: это приверженность к скаутской семье, работа по Скаутскому Методу, соблюдение Законов, уважение традиций и следование принципам Скаутинга, а также использование символов и атрибутики Скаутского движения, что, несомненно, способствует воспитанию ответственных и достойных граждан своей страны, развитию подрастающего поколения, раскрытию полного физического, интеллектуального, общественного и духовного потенциалов детей и молодежи.

Скаутинг в современном его понимании способствует формированию толерантности к мнению каждого; самостоятельности и ответственности в принятии оптимальных решений; побуждает к развитию индивидуальных способностей и траекторий развития; формирует корпоративную культуру и укрепляет командный дух; формирует социально-экологическую культуру.

Сущность развития Скаутского движения проявляется в социальном, психологическом и педагогическом аспектах [6]:

– Социальный аспект раскрывается в потребности общества повысить социальную активность детей, включить их через Скаутское движение в освоение опыта социальных отношений – направить социализацию

подростающего поколения в общественно одобряемом направлении.

– Психологический аспект связан с реализацией стремления детей и молодежи к общению. Скаутинг расширяет понимание ребенка о самом себе, помогает понять свою роль в семье и обществе, является своеобразной формой поиска ребенком своей идентичности, переживания чувства общности и доверия в социальных отношениях.

– Педагогический аспект: Скаутское движение занимает позицию посредника между подрастающим поколением и социумом. При этом Скаутинг выступает как организованная форма воспитательного влияния сверстников друг на друга в процессе социально значимой деятельности.

Результаты исследования. Резюмируя истоки зарождения Скаутинга, можно выделить два этапа его развития за рубежом, характеризующиеся формированием и развитием экологической этики и равенства между взрослыми и детьми, а также подготовки подрастающего поколения к взаимодействию с социумом. Выявлены отличительные особенности в развитии этапов Скаутского движения в отечественной практике, характеризующейся выделением пяти этапов со своими историческими особенностями:

зарождение и развитие, запрет деятельности на территории нашей страны, зарубежный этап Российского Скаутинга, возрождение и его развитие в настоящее время.

Выводы. Не смотря на различие возможностей реализации программы Скаутского движения в России в различные исторические отрезки времени XX-XXI веков, в работе организации остается «идея рыцарства, идея самовоспитания, идея сближения с природой, идея закалки воли и развития характера и самостоятельности, идея служения Родине и ближним» [11], идея всестороннего развития подрастающего поколения, способного быть полезным себе и обществу. Главными атрибутами организации продолжают быть Обещание, Законы, девиз, лозунг, принципы, традиции и символика, направленные на воспитание и развитие детей и молодежи, участников Скаутского движения России и мира.

Скаутское движение – не школа навыков, а школа активности, поле практической деятельности для реализации знаний и умений, которыми подрастающее поколение овладевает различными путями, взаимодействуя с внутренним «Я» и окружающим миром, вкладывая частичку себя, делая мир для себя и для других лучше.

Литература:

1. Бондарь Л.А. Скаутинг. Книга для скаутов / Л.А. Бондарь. – Женева, Швейцария: Всемирная Организация Скаутского Движения, 1993. – 242 с.
2. Бондарь Л.А. Что есть скаутинг. Книга для скаутского лидера / Л.А. Бондарь. – Женева: ВОСД, 1992. – 64 с.
3. Булатов И.А. Деятельность О.И. Пантюхова по развитию российского скаутского движения: дисс. ... канд. истор. наук: 07.00.02 / И.А. Булатов. – Саратов, 2011. – 180 с.
4. Валгаева И.А. Становление и развитие взаимоотношений взрослых и детей в общественных объединениях: на прим. деятельности рос. скаутов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.А. Валгаева. - Москва, 1994. - 156 с.
5. Всемирная организация скаутского движения [Электронный ресурс] / Официальный сайт. – Куала-Лумпур. – Обновляется в течение суток. – Режим доступа: <https://www.scout.org/>
6. Гайфуллин А.В. Генезис и развитие скаутской системы воспитания (психолого-педагогический аспект) / А.В. Гайфуллин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. - № 5(83). – С. 48-52.
7. Довбыщенко В.И., Решетников О.В. Скаутинг. Словарь – справочник / В.И. Довбыщенко, О.В. Решетников. - Ялта-Гурзуф, 2001. - 102 с.
8. История, теория и практика скаутизма. Организационные вопросы: Документы и материалы; сост. Ю. Кудряшов. - Архангельск: ПГПУ имени М.В. Ломоносова, 1992. - 117 с.
9. Карасев А.К. Социально-философский анализ сущности и содержания идеологии скаутизма: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / А.К. Карасев. - Архангельск, 2007. - 22 с.
10. Кудинов В.А. История скаутского движения в России в XX веке / В.А. Кудинов, А.В. Ярмольчук; Нац. ин-т бизнеса. - М.: Нац. ин-т бизнеса, 2004. - 163 с.
11. Кучин В.Л. Скауты России. 1909-2007. История. Документы. Свидетельства. Воспоминания / В.Л. Кучин. - М.: «Минувшее», 2008. - 600 с.
12. Подтынная Е.А. Русский скаутизм: История, теория, практика, 1909-1923 гг.: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Е.А. Подтынная. – Москва, 1995. – 186 с.
13. Помелов В.Б. Скаутское движение: история и сегодняшний день / В.Б. Помелов // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2016. - № 2(119). – С. 78-89.
14. Пупкова Е.П. Становление и развитие российского движения скаутов, 1909-1939 гг.: дисс. ... канд. истор. наук: 07.00.02 / Е.П. Пупкова. - Воронеж, 1996. - 216 с.
15. Скаутский метод в развитии международного молодежного сотрудничества; авт.-

состав. С.Э. Воздвиженский; Отдел по делам молодежи города Йоэнсуу, Финляндия; Отдел по делам молодежи администрации города Петрозаводска, Республика Карелия, Россия; Союз детских и молодежных общественных объединений Карелии (СДМ). - Петрозаводск: Вяжевич А.С., 2004. - 72 с.

16. Черных В.Е. Твой скаутский путь / В.Е. Черных. - М.: Вокруг света, 1996. - 206 с.

17. Черных В.Е. Скаутское движение в России в 80-90-е годы XX века: Истоки, этапы, содержание: дисс. ... канд. истор. наук: 07.00.02 / В.Е. Черных. - Кострома, 2001. - 259 с.

18. Ярмольчук А.В. Скаутское общественное движение в России в XX веке: история и современность: дисс. ... канд. истор. наук: 07.00.02 / А.В. Ярмольчук. - Москва, 2004. - 195 с.

References:

1. Bondar L.A. Scouting. Book for scouts / L.A. Cooper. - Geneva, Switzerland: World Organization of the Scout Movement, 1993. - 242 p.

2. Bondar L.A. What is scouting. Book for a scout leader / L.A. Cooper. - Geneva: WOSM, 1992. - 64 p.

3. Bulatov I.A. The activity of O.I. Pantyukhov on the development of the Russian scout movement: diss. ... cand. history. sciences / I.A. Bulatov. - Saratov, 2011. - 180 p.

4. Valgaeva I.A. Formation and development of relationships between adults and children in the public associations: at approx. activities grew. scouts: diss. ... Cand. ped. sciences: 13.00.01 / I.A. Valgaeva. - Moscow, 1994. - 156 p.

5. World Organization of the Scout Movement [Electronic resource] / Official site. - Kuala Lumpur. - Updated within 24 hours. - Access mode: <https://www.scout.org/>

6. Gaifullin A.V. Genesis and development of the scout education system (psychological and pedagogical aspect) / A.V. Gaifullin // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. - 2009. - № 5(83). - S. 48-52.

7. Dovbyschenko V.I., Reshetnikov O.V. Scouting. Dictionary - reference book / V.I. Dovbyschenko, O. V. Reshetnikov. - Yalta-Gurzuf, 2001. - 102 p.

8. History, theory and practice of Scoutism. Organizational issues: Documents and materials; comp. Yu. Kudryashov. - Arkhangelsk: PSPU named after M.V. Lomonosov, 1992. - 117 p.

9. Karasev A.K. Socio-philosophical analysis of the essence and content of the ideology of Scoutism: author. dis. ... Cand. philosophical sciences: 09.00.11 / A.K. Karasev. - Arkhangelsk, 2007. - 22 p.

10. Kudinov V.A. The history of the scout movement in Russia in the XX-th century / V.A. Kudinov, A.V.

Yarmolchuk; Nat. in-t of business. - M.: Nat. in-t business, 2004. - 163 p.

11. Kuchin V.L. Scouts of Russia. 1909-2007. History. Documents. Testimonials. Memories / V.L. Kuchin. - M.: "Past", 2008. - 600 p.

12. Podtynnaya E.A. Russian Scoutism: History, Theory, Practice, 1909-1923: Diss. ... Cand. ped. sciences: 13.00.04 / E.A. Podtynnaya. - Moscow, 1995. - 186 p.

13. Pomelov V.B. Scout Movement: History and Today / V.B. Pomelov // Messenger of the Academy of Children and Youth Tourism and Local History. - 2016. - № 2(119). - S. 78-89.

14. Pupkova E.P. Formation and development of the Russian scout movement, 1909-1939: diss. ... Cand. historical sciences: 07.00.02 / E.P. Pupkova. - Voronezh, 1996. - 216 p.

15. Scout method in the development of international youth cooperation; author-composition. S.E. Vozdvizhensky; Youth Department of Joensuu City, Finland; Department for Youth Affairs of the Administration of Petrozavodsk, Republic of Karelia, Russia; The Union of Children's and Youth Public Associations of Karelia (SDM). - Petrozavodsk: Vyazhevich A.S., 2004. - 72 p.

16. Chernykh V.E. Your scouting way / V.E. Black. - M.: Around the world, 1996. - 206 p.

17. Chernykh V.E. Scout movement in Russia in the 80-90-s of the XX century: Origins, stages, content: diss. ... Cand. historical sciences: 07.00.02 / V.E. Black. - Kostroma, 2001. - 259 p.

18. Yarmolchuk A.V. Scout social movement in Russia in the XX century: history and modernity: diss. ... Cand. historical sciences: 07.00.02 / A.V. Yarmolchuk. - Moscow, 2004. - 195 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Тухватуллина Лейсан Рустемовна (г. Казань, Россия), аспирант 3 года обучения, старший лаборант, преподаватель кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования, ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

УДК 373.4

Развитие мотивации обучающихся к изучению родного языка в национальной воскресной школе

Development of students' motivation to learn their native language in the national Sunday school

Пашина Л.Н., МОУ ДОД Чувашская воскресная школа им. П.М. Миронова, pashina.Liuba@yandex.ru

Pashina L., MOU DOD Chuvashskaya voskresnaya shkola im. P.M. Mironova pashina.Liuba@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.56.56.031

Ключевые слова: общечеловеческие ценности, национальная культура, родной язык, дополнительное образование детей, национальные воскресные школы, театральная кружковая деятельность.

Keywords: universal values, national culture, native language, additional education of children, national Sunday schools, theatrical circle activities.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что при социализации личности первостепенное значение приобретают ее этнокультурные ценности как основа приобщения подрастающего поколения к родному языку, укрепления единства в полиэтнической среде, предотвращения межнациональной напряженности, укрепления государства и защиты Отечества. Цель исследования – определить эффективные технологии развития мотивации обучающихся к изучению родного языка как этнокультурной ценности в системе учреждений дополнительного образования. Реализация исследовательских задач была достигнута автором на основе анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта развития этнокультурных ценностей в национальной воскресной школе. Раскрыты содержание формирующего эксперимента и его результаты. Экспериментальным путем доказана эффективность развития мотивации обучающихся к изучению родного языка с использованием театральной кружковой деятельности.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that during the socialization of a personality, his ethnocultural values become of paramount importance as the basis for introducing the younger generation to their native language, strengthening unity in a multi-ethnic environment, warning of interethnic tension, strengthening the state and protecting the Fatherland. The purpose of the study is to determine effective technologies for developing students' motivation to learn their native language as an ethno-cultural value in the system of additional education institutions. The implementation of research tasks was achieved by the author based on the analysis of scientific literature, generalization of the pedagogical experience of the development of ethnocultural values in the national Sunday school. The content of the formative experiment and its results are disclosed. The effectiveness of the development of students' motivation to learn their native language by means of using theatrical circle activities has been experimentally proved.

Введение. Интенсивное межкультурное взаимодействие, взаимопроникновение образовательных систем, ориентированных на становление культурных и духовных ценностей подрастающего поколения, значимость которых отражена в Концепции государственной политики в сфере духовно-нравственного воспитания и защиты нравственности детей в России: правовой аспект», Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025

года, Стратегии развития духовно-нравственного воспитания в России на период до 2025 года», обуславливают актуальность исследования.

В настоящее время Россия переживает один из непростых исторических периодов. Растёт агрессивность у молодых людей, групповые насилие, антиобщественные явления и самая большая опасность, подстерегающая наше общество, в разрушении моральных ценностей личности. Такое положение, прежде всего, связано с тем, что ныне материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей

искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости и патриотизме.

Одним из современных направлений в образовании, которое поможет достичь поставленных задач по формированию нравственных ценностей у обучающихся, является использование истории народа, народной культуры, традиций своего народа, которые положительно влияют на формирование личности. Обращение к прошлому собственной национальной культуры помогает более квалифицированно и обдуманно соотносить её с культурой других народов, понимать своеобразие и ценность каждой из них, реалистически осознавать роль своего народа в истории края и страны [1, с.14,17].

Когда традиционная педагогика не в союзе с народной, когда воспитание не основывается на национальной культуре, обычаях и традициях, тогда исчезает национальная память, разрушается национальное сознание, происходит задержка в формировании личности, утрата человеческого достоинства, нравственных ценностей, чувства красоты, доброты и милосердия, рвутся нити связи с общечеловеческими ценностями, без которых немислимо современное воспитание [2, с.122-125].

Педагогический опыт воспитания подтверждает, что именно с ранних лет ребёнка нужно вводить в прекрасный мир народного творчества на родном языке, который открывает и объясняет ребёнку жизнь общества и природы. Благодаря языку все его носители составляют единое целое, что создает единое миропонимание и помогает в решении общенациональных проблем.

Старые люди говорили: «Человек, не знающий и не понимающий своего языка, словно одинокая птица, собравшаяся в дальний путь».

О необходимости знания родного языка говорил и Сухомлинский: «Сколько я знаю языков, столько раз я человек, но богатство, воплощённое в сокровищах языков других народов, остаётся для человека недоступным, если он не овладел родной речью, не почувствовал её красоты» [7, с.214]. Так как язык хранит историческую память, культуру, религию, аккумулирует все духовное богатство народа [10, с.252].

Сила родного языка как фактора, развивающего интеллект и воспитывающего эмоции и волю, заключена в самой природе языка: в его свойстве быть средством связи между человеком и окружающим его миром. «Именно знание своего родного языка способствует растущему поколению впитывать историю и

культуру своего родного народа, воспитываться на народных идеалах и ценностях [3, с. 218].

В обеспечении духовно-нравственного воспитания обучающихся, в укреплении единства между нациями ведущая роль отводится системе образования. Одним из возможных путей развития системы образования в данном направлении является организация национальных воскресных школ, основными задачами деятельности которых являются: изучение родного языка, истории, культуры народа; сохранение и расширение среды общения на родном языке; формирование у обучающихся уважительного отношения к духовным ценностям других народов через постижение ценностной системы своего народа [4, с.67].

Этнокультурный контекст в обучении и воспитании в воскресной школе наиболее полно реализуется через создание образовательной национально-культурной среды, функционально обеспечивающей разнообразные формы и способы приобщения к национальной культуре.

Таким образом, значимость исследования заключается в необходимости практического решения проблемы развития мотивации к изучению родного языка обучающихся с помощью технологий, позволяющих эффективно её решать.

Материалы и методы исследования. Материалом для статьи послужили результаты исследования развития этнокультурных ценностей обучающихся в учреждениях дополнительного образования. Для достижения цели были использованы теоретический анализ проблемы и предмета исследования, а также педагогический опыт.

В качестве методологической базы исследования рассматриваются подходы: системный, интегрированный, культурологический, аксиологический, деятельностно-творческий и личностно-ориентированный и принципы: учёт возрастных, индивидуальных особенностей детей, этнокультуросообразности, диалога культур, духовно-ценностной ориентации, гуманизации и вариативности.

Для диагностики развития этнокультурных ценностей обучающихся в учреждениях дополнительного образования был подобран комплекс методик, отличающихся валидностью и надёжностью: беседы с учащимися и родителями, анализ продуктов деятельности, создание педагогических ситуаций и др. Отдельные аспекты исследуемой нами проблемы изучались методами опроса, наблюдения, интервьюирования, выполнением заданий

разного характера, решением проблемных ситуаций обучающимися, составлением творческих работ, отзывов, впечатлений о школьных мероприятиях.

Экспериментальная работа по формированию этнокультурных ценностей обучающихся проводилась на базе МБОУ ДО «Чувашская воскресная школа им. П.М. Миронова» г. Уфы РБ. В эксперименте участвовали 124 респондента: 60 респондентов Татарской воскресной школы, контрольная группа (обучающиеся II ступени), 64 респондента Чувашской воскресной школы им. П.М. Миронова, экспериментальная группа (обучающиеся II ступени).

Результаты исследования. Сегодня национальные воскресные школы Башкортостана, создают все условия для удовлетворения духовных, культурных и образовательных потребностей многонационального населения республики, так как именно в республике национальная культура и язык составляют духовное гуманитарное пространство, освоение которого является важнейшим делом каждого.

Родной язык для ребёнка – это ключ, который откроет ему сокровища знаний, когда он будет изучать основы наук в школе [9, с.69-166]. Через родной язык обучающиеся дополнительного образовательного учреждения «Чувашская воскресная школа им. П.М. Миронова» г. Уфа, мы приобщаются к родной духовной культуре: художественной литературе, фольклору, искусству. Через живое наблюдение и слово они воспринимают и усваивают доступные им факты общественной жизни, а также духовно-нравственные воззрения общества. Понимание таких слов родного языка, как доброта, доброжелательность, отзывчивость, заботливость, правдивость, трудолюбие, честность, скромность, верность, определяет программу формирования у них духовных и культурных ценностей.

В процессе проведения экспериментального исследования нами были разработаны показатели развития мотивации обучающихся к изучению родного языка, которые определяются на основе включенного наблюдения в процессе внеурочной деятельности, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Показатели развития мотивации обучающихся к изучению родного языка

	Обучающийся	Да	Нет
1.	Проявляет интерес к учебным занятиям		
2.	Охотно участвует в проводимых внеурочных мероприятиях по истории родного края		
3.	Считает необходимым знание родного языка		
4.	Проявляет самостоятельность в изучении родного языка		
5.	Демонстрирует способность к изучению родного языка		
6.	Проявляет рассудительность в оценке своих знаний		
7.	Умеет ставить правильно ударение, рационально использовать тональность произношения		
8.	Демонстрирует знание родной языковой культуры, основ этики, художественной, речевой и коммуникативной культуры, эмоционально-образного видения		
9.	Соблюдает грамотность, певучесть речевого произношения, правила произношения		
10.	Демонстрирует коммуникативные навыки на родном языке		

На основе выявленных показателей сформированности мотивации обучающихся к изучению родного языка мы разработали диагностический опросник. Опросник состоит из 16 вопросов, направленных на выявление того, насколько у обучающихся развита мотивация к изучению родного языка; хотелось ли обучающимся лучше узнать обычаи и традиции своего народа; какие формы обучения родного языка вызывают у обучающихся интерес; с какими трудностями в изучении родного языка сталкиваются; желают ли участвовать в конкурсах и олимпиадах по родному языку.

За каждый положительный ответ респондент получает 1 балл. Поскольку обучающиеся теоретически могли набрать максимально 16 баллов, у нас получилось следующее

распределение: высокий уровень имеют обучающиеся, набравшие 11 – 16 баллов, средний уровень – 7 – 10 баллов, низкий уровень – 0 – 6 баллов. В ходе констатирующего эксперимента был определен уровень развития мотивации обучающихся к изучению родного языка.

В качестве диагностического инструментария использовались: диагностический опросник, наблюдение, метод экспертной оценки.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показал, что в экспериментальной группе низкий уровень сформированности умений самоорганизации был выявлен у 56,2% респондентов; средний уровень – у 40,6%; высокий уровень – у 3,1% обучающихся.

В контрольной группе низкий уровень был диагностирован у 56,6% респондентов; средний

уровень – у 36,6%; высокий уровень – у 6,6% обучающихся.

Программа формирующего этапа эксперимента была реализована во внеурочное время в экспериментальной группе 2 раза в неделю. Основная цель данной программы – развитие у обучающихся мотивации к изучению родного языка с использованием театральной кружковой деятельности.

Задачи программы: познакомить с основами сценического искусства, этики, художественной, речевой и коммуникативной культуры, эмоционально-образного видения; особое внимание уделялось знакомству с традициями национальной культуры и обрядами.

Содержание этнокультурного воспитания в театральной деятельности представляется как система знаний о национально-культурных традициях, о национально-значимых ценностях, о предпочитаемых формах поведения, сведений из истории развития театра как частной формы культурного наследия, коммуникативных знаний, умений и навыков использования сценической деятельности (речь, движение, действие в публичной ситуации), драматизации (воплощение, проживание).

При этом процесс обучения был ориентирован на мотивацию детей к речевому общению на родном языке, развитие коммуникативных навыков обучающихся, путём систематического повторения речевых образцов; формировалась психологическая готовность к речевому общению, тренировались в выборе нужного речевого варианта.

Во внеурочной деятельности развитие ситуации успеха на протяжении всей работы поддерживают конкурсы, которые оказывают реальную поддержку самоутверждению, способствуют публичного признания успеха победителей, в возможности увидеть успехи и достижения других обучающихся и преподавателей.

Театрализованные занятия, спектакли, песни, стихи, инсценированные обряды, ритуалы и многое другое требуют применения индивидуального подхода к детям. В связи с этим на занятиях для работы над техникой сценического произношения, были использованы методические рекомендации С.Г. Кусимовой по работе над сценической речью, «правильным дыханием», «умением развивать и использовать диапазон голоса» и т.д. [8].

По формирующей программе с обучающимися экспериментальной группы организовывались интересные для детей ролевые игры, мини-сценки; чтение ролевого диалога,

разговор с персонажами из разных детских сценарий, театрализованные представления; подготовка к постановке сказок и т.д.

Через родной язык учащиеся овладевали устным народным творчеством: на первом этапе работы они слушали потешки, сказки, легенды, рассказы, в которых герои своим поведением показывают примеры честности, трудолюбия, верности, служения долгу. В процессе прослушивания учащиеся выражали сочувствие герою, переживали за его приключения, невзгоды и победы [5, с.51-57]. Поступки героев сказок являлись примером модели поведения человека в реальности, способствовали формированию правильных жизненных моральных установок. Учащиеся отмечали проявление у героев сообразительности, находчивости, народной мудрости, творческой смекалки, фантазии и т.д.

Они задумывались о сказочных героях, которые хотели быть свободными, богатыми и счастливыми, мечтали о светлом будущем; осуждали корысть, жадность, предательство, злость, ложь.

Учащиеся с интересом характеризовали того или иного сказочного персонажа, объясняли, почему произошло то или иное событие, определяли качества героев, выделяли положительные и отрицательные стороны героев, отвечали на вопросы: как эти качества проявляются в нашей жизни в настоящее время (при этом педагогом проверялось понимание содержания сказки).

В конце изучения темы делали вывод, что для народных сказок характерны глубокие мысли, богатство содержания, поэтичный язык и высокая воспитательная направленность. Сказка учит, освещает проблемы добра и зла, показывает выход из сложных ситуаций, формирует на всю жизнь основы поведения и общения, учит упорству, терпению, умение ставить цели и идти к ним.

Формирование эмоциональной отзывчивости в восприятии жизненных явлений раскрывает у учащегося личностные качества, способности к творческой или репродуктивной деятельности, особенности фантазии и воображения. В подобной ситуации происходит приобщение учащегося к опыту человечества, к национальным ценностям, активной жизненной позиции.

Затем учащиеся пересказывали сказки на чувашском языке. При этом использовали слова-антонимы, например, щедрый – жадный, честный – скупой, трудолюбивый – ленивый, вежливость – грубость и т.д. Объясняли значение слов, раскрывая содержание, подбирая к ним синонимы: доброжелательный, ответственный,

тактичный, отзывчивый, уважительно относится к старшим. Анализировали, давали оценку морально-этическим качествам личности, связанным с одобрением или осуждением деятельности человека, например, через отношение к людям, к труду: трудолюбивый – ленивый, честный – лгун, ответственный – безответственный и т.д.

На втором этапе занятия учащиеся эти сказки разыгрывали в театральном детском кружке «Пукане» (Куклы).

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика. Сравнительные данные эксперимента, полученные с помощью диагностического опросника, представлены в таблице 2.

На заключительном, контрольном этапе эксперимента, результаты формирующего этапа оценивались с помощью анкеты, тестовых испытаний и экспертной оценки. Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика, а именно увеличение

количества респондентов, имеющих высокий уровень развития мотивации (на 84.3%), и уменьшение количества респондентов, имеющих низкий уровень (6.2%). В контрольной группе динамика этих показателей составил 20% и 36,6%, см. таблицу 2. У обучающихся экспериментальной группы появился интерес к своему этносу: осознание того, что каждый человек должен знать историю и культуру, обычаи и традиции своего народа. Обучающиеся проявили интерес к занятиям этнокультурного блока, к изучению театра, обрядов, обычаев, литературного краеведения. Считают, что эти занятия служат средством удовлетворения их интересов, помогают проявить свои способности, вызывают желание участвовать в народных праздниках, узнавать традиции, особенности национального характера, черты поведения, в целом формируют национально-культурные ценности. При этом отметили, что на занятиях им интересно общаться с ребятами, обмениваться впечатлениями.

Таблица 2. – Динамика уровней развития мотивации обучающихся к изучению родного языка

Уровни	контрольная группа (%)				Экспериментальная группа (%)			
	до		после		до		после	
	кол-во	в %	кол-во	в %	кол-во	в %	кол-во	в %
низкий	36	60%	22	36,6%	38	59,3%	4	6,2%
средний	20	33,3%	26	43,3%	24	37,5%	6	9,3%
высокий	4	6,6%	12	20%	2	3,1 %	54	84,3%

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика развития мотивации обучающихся к изучению родного языка с использованием театральной кружковой деятельности.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование подтвердило наше предположение, что использование театральной деятельности во внеурочное время эффективно влияет на развитие у обучающихся мотивации к изучению родного языка. Созданный школьный театр «Пукане» – (Кукла) с этнокультурным компонентом способствует формированию у обучающихся ценностного отношения к родному языку, культурно-национальному наследию народа, расширяет культурный диапазон обучающихся, повышает речевую и сценическую культуру, культуру поведения; осуществляется всё это

через творчество на театральных занятиях в школе. Изучение родного языка обеспечивает формирование социальной ответственности, умений эффективно общаться в статусно-ролевых позициях, согласовывать разные точки зрения, создавать благоприятный климат в коллективе.

Опыт формирования этнокультурных ценностей на примере Чувашской воскресной школы им. П.М. Миронова, полученные данные и результаты исследования представляют теоретический и практический интерес, применяются на практике и могут быть использованы в дальнейшем в инновационном развитии общеобразовательных школ, специальных учебных заведений с целью повышения уровня этнокультурной компетентности педагогов, совершенствования знаний и умений родителей по формированию этнокультурных ценностей детей.

Литература:

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высших пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.

2. Ефимов В.И., Таланов В.М. О типологии общечеловеческих ценностей / В.И. Ефимов, В.М.

Таланов // Современные наукоемкие технологии. - 2008. - № 4. - С. 122-125.

3. Научное и педагогическое наследие выдающегося деятеля народного образования, чувашского просветителя Павла Миронова: сборник / Материалы Всерос. науч.- практ. конф. России, Республика Башкортостан, г. Уфа, 9 декабря 2011 г.; отв. ред. И.С. Насипов; зам. отв. ред. И.С. Мансуров. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. академия им. Зайнаб Бишшевой, 2011. – 400 с.

4. Николаевские чтения – 2011: сборник / Материалы Всерос. научно-практ. конф., посвящ. известному учёному, академику В.В. Николаеву, Россия, Республика Башкортостан, Аургазинский район, с. Чуваш-Карамалы, 11 февраля 2011 г.; отв. ред. И.С. Насипов. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. академия им. Зайнаб Бишшевой, 2011 – 260 с.

5. Пашина Л.Н., Иванова Е.К. Вклад воспитанников Симбирской чувашской школы в дело просвещения и подъема культуры чувашей и приуралья: сборник научных статей / Л.Н. Пашина,

Е.К. Иванова // Десятые Всероссийские Яковлевские чтения. – Чебоксары: ЧГПУ, 2015. – С. 51-57.

6. Педагогический энциклопедический словарь; гл. ред. Б.М. Бим-бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

7. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: Этика коммунистического воспитания: Педагогическое наследие / В.А.Сухомлинский; сост. О.В. Сухомлинская. – Москва: Педагогика, 1990. – 288 с.

8. Сценическая речь: учебник; под. ред. И.П. Козляниновой и И.Ю. Промптовой. - 3-е изд. - М.: Изд-во «ГИТИС», 2002. – 511 с.

9. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании: собр. соч. / К.Д. Ушинский. - Т.2. - С. 69-166.

10. Фольклор в диалоге культур: сборник / Материалы Всерос. научно-практ. конф., Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, 20 ноября 2013 г.; отв. ред. И.С. Мансуров; зам.отв. редактора Л.А. Афанасьева. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2013. – 304 с.

References:

1. Volkov G.N. Ethno-pedagogy: a textbook for students of secondary and higher educational institutions / G.N. Volkov. - M.: Publishing Center "Academy", 1999. - 168 p.

2. Efimov V.I., Talanov V.M. On the typology of universal values / V.I. Efimov, V.M. Talanov // Modern science-intensive technologies. - 2008. - № 4. - S. 122-125.

3. Scientific and pedagogical heritage of the outstanding person of national education, Chuvash educator Pavel Mironov: collection / Materials of All-Russian scientific - practical conf. Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa, December 9, 2011; отв. ed. I.S. Nasipov; deputy. отв. ed. I.S. Mansurov. - Sterlitamak: Sterlitamak. state ped. Academy named after Zainab Biishevoy, 2011. - 400 p.

4. Nikolaev readings - 2011: collection / Materials All-Russian. scientific and practical. conf., dedicated. to the famous scientist, academician V.V. Nikolaev, Russia, Republic of Bashkortostan, Aurgazinsky district, with. Chuvash-Karamaly, February 11, 2011; edited by I.S. Nasipov. - Sterlitamak: Sterlitamak. state ped. Academy named after Zainab Biisheva, 2011 - 260 p.

5. Pashina L.N., Ivanova E.K. The contribution students of the Simbirsk Chuvash school to the

enlightenment and rise of culture of the Chuvash and Urals: a collection of scientific articles / L.N. Pashina, E.K. Ivanova // Tenth All-Russian Yakovlev Readings. - Cheboksary: ChGPU, 2015. - S. 51-57.

6. Pedagogical encyclopedic dictionary; main editor- V.M. Bim-bad. - M.: Great Russian Encyclopedia, 2002. - 528 p.

7. Sukhomlinsky V.A. How to bring up a real person: Ethics of communist education: Pedagogical heritage / VA Sukhomlinsky; comp. O.V. Sukhomlinskaya. - Moscow: Pedagogy, 1990. - 288 p.

8. Stage speech: textbook; edited by I.P. Kozlyaninova and I.Yu. Promptovoy. – 3-rd ed. - M.: Publishing house "GITIS", 2002. - 511 p.

9. Ushinsky K.D. About nationality in public education: collection / K.D. Ushinsky. - T.2. - S. 69-166.

10. Folklore in the dialogue of cultures: collection / Materials of the All-Russian scientific and practical Conf., Republic of Bashkortostan, Sterlitamak, November 20, 2013; edited by I.S. Mansurov; deputy chief editor L.A. Afanasyev. - Sterlitamak: Sterlitamak branch of Bashkir State University, 2013. - 304 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Пашина Любовь Николаевна (г. Уфа, Россия), учитель чувашского языка и литературы, МБОУ ДО «Чувашская воскресная школа им. П.М. Миронова».

Инклюзивное образование

УДК 376.1

Особенности наставничества в инклюзивной среде: его содержание и виды

Features of mentoring in an inclusive environment: content and types

Державина В.В., Казанский (Приволжский) федеральный университет, vsizaya@yandex.ru

Derzhavina V., Kazan Federal University, vsizaya@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.22.80.032

Ключевые слова: наставничество, инклюзивное образование, профессиональная деятельность, социально-воспитательное наставничество, учебно-методическое наставничество.

Keywords: mentoring, inclusive education, professional activities, social and instructional mentoring, educational mentoring.

Аннотация. Повышение качества инклюзивного образования невозможно без трансформации существующей системы. Недостаток квалифицированных кадров в данной сфере и отсутствие личностно-ориентированного подхода к детям с ОВЗ предлагается решить за счет наставнической деятельности. Цель статьи заключается в исследовании особенностей наставнической деятельности в современной образовательной практике инклюзивного образования. В качестве методологии исследования при выявлении особенностей и видов наставничества в инклюзивной среде автором статьи осуществлены анализ и синтез существующих теорий и образовательных практик в наставнической и инклюзивной деятельности. Учитывая факторы быстрого эмоционального выгорания начинающих педагогов инклюзивного образования, автором предложены такие виды наставничества, как социально-воспитательное и учебно-методическое наставничество. Необходимость выделения данных видов наставничества продиктована особенностями существующей образовательной системы. Социально-воспитательное наставничество призвано раскрыть особенности инклюзивной среды, подготовить молодого педагога к работе в рамках усложнения дефектов детей с ОВЗ. Учебно-методическое наставничество направлено на нормативно-правовые, методико-дидактические аспекты преподавательской деятельности. Цель данного типа наставничества в осознании педагогом структуры нарушения ребенка с инвалидностью и в создании, исходя из этого, специальных условий. Статья предназначена для педагогов, работающих в рамках инклюзивного образования, учителей-дефектологов; она актуальна для широкого круга лиц.

Abstract. Improving the quality of inclusive education is impossible without transforming the existing system. The lack of qualified personnel in this field and the lack of a person-oriented approach to children with disabilities are proposed to be solved through mentoring. The purpose of the article is to study the features of mentoring in the modern educational practice of inclusive education. As a research methodology for identifying the features and types of mentoring in an inclusive environment, the author analyzes and synthesizes the existing theories and educational practices in mentoring and inclusive activities. Taking into account the factors of rapid emotional burnout of novice teachers of inclusive education, the author suggests such types of mentoring as social and educational and methodological mentoring. The need to identify these types of mentoring is caused by the features of the existing educational system. Social and educational mentoring is designed to reveal the features of an inclusive environment, prepare the young to work in the framework of complicating the defects of children with disabilities. Educational mentoring is aimed at regulatory, methodological and didactic aspects of teaching. The purpose of this type of mentoring is to make the teacher aware of the structure of the violation of a child with a disability and to create special conditions based on this. The article is intended for teachers working in the framework of inclusive education, teachers-defectologists and is relevant for a wide range of people.

Введение. Трансформация экономики и социума приводит к тому, что нам приходится пересматривать всю логику индустриальной образовательной модели. Речь идет о переходе к интегральному образованию, позволяющему в полной мере раскрыть индивидуальный потенциал каждого человека и коллективный потенциал человечества.

Инклюзивное образование, призванное включить детей с ОВЗ в образовательный процесс, также находится в состоянии постоянного развития и изменения, поэтому учителям нужны навыки для управления этими изменениями, а также инструменты реагирования на изменчивые потребности и требования общества. Наставническая деятельность выступает решением данной проблемы и помогает педагогам повысить свою квалификацию оперативно и без отрыва от работы.

Исследование проблемы наставничества в инклюзивной среде требует детального изучения как вопросов инклюзивного образования, так и особенностей наставнической деятельности. Исходя из этого нами была сформулирована цель статьи – определение особенностей наставнической деятельности в современной образовательной практике инклюзивного образования

Материалы и методы исследования. Для достижения поставленной цели исследования в качестве методологии исследования использовались анализ и синтез существующих теорий и образовательных практик в наставнической и инклюзивной деятельности.

В научном сообществе уделяется большое внимание подготовке педагогов к работе в рамках инклюзивного образования. Яковлева И.М. в своих работах говорит о необходимости диагностики формирования профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ. Автор предлагает использовать метод совместного коллективного проживания ценностей путем просмотра соответствующих фильмов, спектаклей и встреч с опытными педагогами-дефектологами, которые в формате открытого диалога делились бы своим профессиональным опытом [16].

Репринцева Г.А. и Годовникова Л.В. [3] рассматривают проблему подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ через призму системного подхода. Основным инструментом подготовки к работе с детьми с ОВЗ авторы видят программы повышения квалификации, которые должны иметь государственную поддержку на региональном и муниципальном уровнях, а также

формировать у педагогов готовность к функционированию в системе межведомственного взаимодействия учреждений здравоохранения, социальной защиты и образования.

На наш взгляд, кажется важным выделение такого понятия как «инклюзивная готовность». По мнению Хитрюк В.В., автора данного понятия, «инклюзивная готовность – сложное интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования» [12].

В приказе Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» содержатся обширные требования к условиям кадрового обеспечения инклюзивного образования, к содержанию и результатам профессиональной подготовки педагогов для инклюзивного образования.

Согласно Межведомственному комплексному плану по вопросам организации инклюзивного общего и дополнительного образования и создания специальных условий для получения образования обучающимися с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на 2018–2020 годы, ставится цель по прохождению курсов повышения квалификации специалистов в сфере образования не менее 4000 человек в 2018–2019 годах, а также не менее 5000 человек в 2020 году. Кроме этого, запланированы конкурсы, съезды, фестивали и иные мероприятия, направленные на повышение включенности педагогов в процесс инклюзивного образования.

Таким образом, вопрос профессиональной готовности к работе в условиях инклюзивного образования имеет достаточно широкую научную проработку, но при этом проблема «текучки» кадров и отказа педагогов работать с данной категорией детей говорит о недостаточном внимании к сопровождению педагогов уже в процессе профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

Исследование проблем наставнической деятельности в отечественной практике можно классифицировать следующим образом:

С.Я. Батышев рассматривает наставничество как комплексную педагогическую систему, каждый элемент которой выполняет как общие функции, характерные для многих других элементов системы, так и специфические,

свойственные только данному элементу. Эти специфические функции составляют сущность наставничества, для понимания которого необходимо их выявление [1].

Е.В. Игнатъева, Ю.В. Рябкова рассматривают наставническую деятельность как менторинг, во время которого происходит взаимовыгодное партнерство между наставником и наставляемым, где целью наставника является помощь наставляемому в преодолении трудностей. Предполагается, что наставляемый будет заинтересован в решении возникающих проблем и будет активно участвовать в обсуждении интересующих его вопросов и ситуаций. Менторинг-эффективный инструмент адаптации новых сотрудников к непривычной среде и гарант их профессионального развития [6].

А.Р. Масалимова рассматривает наставническую деятельность на производстве, а также корпоративную подготовку специалистов технического профиля к данному виду деятельности. Наставничество, по мнению автора, является одной из форм обучения на рабочем месте, направленной на развитие прикладных профессиональных компетенций молодого работника. Наставником в данном случае может выступать опытный сотрудник, отвечающий за планирование и организацию эффективной программы профессионального развития своего подшефного и способствующий его социально-профессиональной адаптации на предприятии. Данный подход к определению роли наставника основан на концепции системно-динамической модели академика РАО Р.Х. Шакурова [8].

Согласно данным исследованиям, можно выделить следующие определения наставничества и наставнической деятельности.

Наставничество является кадровой технологией, обеспечивающей передачу посредством планомерной работы знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника – менее опытному, таким образом, оно представляет собой деятельность по подготовке сотрудников к самостоятельному выполнению служебных обязанностей [9]. Наставничество – набор полезных поведенческих методов, фокусирующихся на долгосрочном развитии и устремлениях личности [2]. Наставничество – направление подготовки, которое предполагает формирование профессионально-важных компетенций молодых специалистов, передачу ключевых корпоративных знаний и ценностей [5]. Наставничество – независимая помощь, оказываемая одним человеком другому в развитии, работе и мышлении [7]. Институт

персонала и развития Великобритании определяет наставничество как тип отношений, в которых более опытный коллега делится своими богатыми накопленными знаниями, чтобы поддержать развитие неопытного сотрудника [4].

В современном образовательном поле выделяют множество моделей наставнической деятельности. К основным моделям наставничества относят традиционное наставничество (one-on one mentoring), ситуационное наставничество (situational mentoring), партнерское наставничество «равный-равному» (peer-to peer mentoring), групповое наставничество (group mentoring), краткосрочное или целеполагающее наставничество (short-term or goal-oriented mentoring), флэш-наставничество (flash mentoring), скоростное наставничество (speed mentoring), реверсивное наставничество (reverse mentoring), командное наставничество (team mentoring), виртуальное наставничество (virtual mentoring) [15].

Также наставничество рассматривается как деятельностное сопровождение молодого специалиста, и с этой точки зрения выделяется закрытое совместное действие наставника и подопечного (авторитарная модель), обращенное совместное действие наставника и ученика (лидерская модель) и открытое совместное действие наставника и ученика (партнерская модель) [11].

Также наставничество рассматривается как ведущая технология сопровождения профессионального роста молодых учителей. В этом аспекте выделяются следующие модели наставничества: классическое наставничество, менторинг, супервизия, баддинг (buddying), следование (shadowing) и двойное наставничество [13].

В рамках Всероссийского форума «Наставник», прошедшего в 2018 году, Агентство стратегических инициатив выдвигает следующий термин: наставничество – форма социально-педагогического сопровождения, которая помогает решить задачи социальной адаптации и профессионального самоопределения для самого широкого круга лиц.

Наставничество – форма индивидуальной работы с вновь принятыми или переведенными на другую должность работниками по введению в профессию и профессиональному развитию, а также социокультурной адаптации в коллективе [2].

Немногочисленные исследования наставничества в сфере инклюзивного образования рассматривают в качестве субъектов наставнической деятельности только детей с ОВЗ,

при этом данное наставничество может организовываться как на базе образовательной, так и благотворительной организации.

Латвийский ученый Ženiņa Bērziņa наставничество в инклюзивном образовании рассматривает именно как способ не только трансформации и коррекции образовательных подходов, но и как способ формирования нового мышления, которое необходимо в периоды глобальных изменений [18]. В рамках его исследования были выбраны 15 школ, в которых в рамках новой концепции были определены наставнические пары. В каждой паре учитель должен был поддерживать ученика в его личностном развитии. За основу была взята концептуальная теория преподавания, и ее педагогическая стратегия заключалась в значимой рефлексивной деятельности, а не механическом запоминании отдельных явлений и формул. Данная стратегия, по мнению автора, способствует сознательному и осмысленному обучению.

Шалупина Т.В. рассматривает психолого-педагогические параметры системы наставничества в инклюзивной школе, а также выделяет функции наставничества с детьми с ОВЗ: поддерживающую, диагностическую, развивающую, коммуникативную и медиативную [14].

Федеральный проект «Современная школа» содержит целевой показатель, что до конца 2024 года не менее 70% обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, будут вовлечены в различные формы сопровождения и наставничества [10].

Национальным центром наставничества «Ментори» осуществляются разработка и апробация методологии наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования. В рамках целевой модели наставничество – универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве.

Несмотря на масштабную работу в области проведения курсов повышения квалификации педагогических работников по вопросам инклюзивного образования детей с ОВЗ и инвалидностью, педагоги на местах сталкиваются со множеством ежедневных трудностей в процессе обучения детей с ОВЗ. На наш взгляд,

это связано с изменением значения самого понятия обучения.

Мы придерживаемся трактовки обучения, которая гласит, что обучение — это деятельность по решению проблем, которая требует постоянного и систематического планирования, оценки, размышления, а затем уже модифицированного действия [17].

Исходя из этой трактовки, учитель не может быть экспертом по всем вопросам, возникающим в процессе инклюзивного образования, несмотря на то, что базовые знания имеют решающее значение, необходимо непрерывное обучение. Наставническая деятельность, выступает решением данной проблемы и помогает педагогам повысить свою квалификацию оперативно и без отрыва от работы.

Что касается наставнической деятельности в рамках инклюзивного образования, оно находится на этапе формирования как в России, так и за рубежом.

В 1994 году в рамках Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество в Саламанке были сформулированы принципы инклюзивного образования. Представители 92 правительств и 25 международных организаций признали необходимость действовать в направлении создания «Школ для всех», – учреждений, которые объединяют всех, учитывают различия, содействуют процессу обучения и соответствуют индивидуальным потребностям. Данные школы обеспечивают важный вклад в обеспечение целей образования для всех и повышение эффективности школ с точки зрения преподавания. Инклюзивное образование или образование для лиц с особыми потребностями невозможно рассматривать изолированно только в рамках одной страны, поскольку этот вопрос в равной степени актуален как в России, так и за рубежом. Саламанская Декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями отражает выработанный всеми странами мира консенсус, касающийся будущих направлений развития образования для лиц с особыми потребностями [7].

Включение детей с ОВЗ в образовательный процесс должно быть составной частью педагогической стратегии и, несомненно, новой социальной и экономической политики. Для этого необходимо провести кардинальную реформу общеобразовательных учебных заведений.

Исходя из этого, мы считаем необходимым осуществлять наставническую деятельность

педагогов, работающих с данной категорией детей.

Результаты исследования. Учитывая предложенные теории и образовательные практики наставнической деятельности и инклюзивного образования, нами предложены содержательные характеристики наставнической деятельности педагогов в современных условиях инклюзивного образования. В своем исследовании мы отталкивались от того, что растущая нагрузка на педагогов, усложнение дефекта детей и другие субъективные и объективные трудности, с которыми приходится сталкиваться педагогам ежедневно, нередко приводят к эмоциональному выгоранию и могут стать причиной ухода из профессии молодых педагогов. Учитывая данные факторы, мы предлагаем выделить следующие виды наставничества в инклюзивном образовании: социально-воспитательное и учебно-методическое наставничество. Данные виды наставничества должны осуществляться на протяжении всего образовательного цикла.

На начальном этапе цель *социально-воспитательного наставничества* заключается в систематической работе с личностью педагога. Даже несмотря на изначально высокий уровень теоретической подготовки к работе с детьми с ОВЗ педагоги отмечают страх и неготовность реализации изученных специальных методов на практике. Наставник должен вселять в молодого педагога уверенность в собственных силах, подчеркивая, что для данной категории детей особенно важна поддержка и принятие. На данном этапе педагог также знакомится с традициями школы, находит свою нишу в педагогическом коллективе и включается в череду школьных мероприятий. Наставник может выполнять информирующую функцию, привлекая молодого педагога к участию не только в школьных, но и в муниципальных и региональных конкурсах, тем самым повышая мотивацию педагога.

Учебно-методическое наставничество на данном этапе должно заключаться в изучении нормативно-правовой базы обучения лиц с ОВЗ, рекомендаций ПМПК ребенка и помощи в составлении адаптированной образовательной программы и индивидуального плана развития ребенка.

На втором этапе, молодой педагог активно практикует обучение детей с ОВЗ. Неожиданная реакция ребенка с ОВЗ на те или иные ситуации, нестандартные проявления саморегуляции, проблемное поведение, взаимодействие с родительской общественностью и т.д. могут стать непреодолимыми барьерами для молодого

педагога. Социально-воспитательное наставничество призвано снять напряжение с педагога, поддержать его. Наставник фокусирует внимание педагога на важности гуманистического подхода к ребенку и ориентирует его на принятие и эмпатию. Здесь важно дать возможность увидеть потенциал совместной деятельности с данными детьми, показать, что в случае достижения успеха данным ребенком повышается эффективность работы всего класса и, соответственно, самого педагога.

Учебно-методическое наставничество на втором этапе будет направлено на точечное применение в возникающих проблемных ситуациях специальных дефектологических методов и приемов. Наставник не напоминает теорию, а дает конкретные практикоориентированные советы, которые дают возможность молодому педагогу построить свою траекторию поведения в той или иной ситуации.

На третьем этапе, который обычно приходится на конец учебного года, происходят диагностика и рефлексия результатов деятельности молодого педагога. С точки зрения социально-воспитательного наставничества будет исследоваться уровень удовлетворенности педагога, обучающихся, родителей и администрации. Учебно-методическое наставничество обратит пристальное внимание на рефлексию учебных результатов, таких как качество и успеваемость ученика по предмету, результаты участия в конкурсах и олимпиадах, а также результативность самого педагога: участие в конкурсах, грантах, конференциях и т.д.

Следовательно, на протяжении всего учебного года педагог будет находиться в сопровождении наставника. В случае личностной готовности и компетентности, и социально-воспитательное и учебно-методическое наставничество может реализовываться одним человеком, но гибкость данной программы наставнической деятельности предполагает и совместное наставничество молодого педагога двумя или большим количеством педагогов. Кроме этого, возможно сонаставничество молодых педагогов при кураторстве более опытного педагога.

Заключение. Таким образом, наставничество в условиях инклюзивного образования основано на средовом подходе, характеризующимся созданием благоприятных условий для развития личности как ребенка с ОВЗ, так и педагога, работающего с ним. Данный подход требует включенности и эмпатийности со стороны всех участников образовательно-воспитательного процесса.

Наставничество позволяет не только передать опыт от более опытного педагога к менее опытному, но и опосредовано повлиять на решение проблемных ситуаций, с которыми сталкиваются обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья. Благодаря такому сопровождению педагог может реализовать свой собственный потенциал и быть примером личности, с которой дети смогут брать пример.

В связи с этим в статье нами были рассмотрены содержательные аспекты наставнической деятельности педагогов в современных условиях инклюзивного образования. Выделенные автором виды социально-воспитательного и учебно-методического наставничества позволяют осуществить эффективную поддержку молодого педагога и повысить степень его включенности в жизнь школы.

Литература:

1. Батышев С.Я. Теоретическая концепция начального, среднего и среднего специального профессионального образования / С.Я. Батышев. – М.: АПН СССР, 1988. - 106 с.
2. Брод Р. Коучинг и наставничество в профессиональном развитии менеджеров: проблемы и возможности / Р. Брод // Университетское управление: практика и анализ. - 2005. - № 7. - С. 57-60.
3. Годовникова Л.В., Репринцева Г.А. Проблема подготовки психологов к инклюзивному образованию учащихся с ограниченными возможностями здоровья в свете профессионального стандарта педагога-психолога / Л.В. Годовникова, Г.А. Репринцева // Вестник БелИРО. - 2016. - № 1. - С. 60-66.
4. Дудина Е.А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании / Е.А. Дудина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. - 2017. - № 1. - С. 49-61.
5. Ерёмкина И.Ю., Джиоева Ф.А. Исследование наставничества в системе профессионального развития молодых специалистов / И.Ю. Ерёмкина, Ф.А. Джиоева // Нефть, газ и бизнес. - 2012. - № 10. - С. 53-57.
6. Игнатъева Е.В., Рябкова Ю.В. Исследование готовности преподавателей университета к осуществлению наставнической деятельности [Электронный ресурс] / Е.В. Игнатъева, Ю.В. Рябкова // ПНиО. - 2018. - № 4(34). - С. 45-51. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-gotovnosti-prepodavateley-universiteta-k-osuschestvleniyu-nastavnicheskoy-deyatelnosti>
7. Малофеев Н.Н. Особый ребенок — обычное детство / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2011. - № 1. - С. 3-7.
8. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка наставников / А.Р. Масалимова. – Казань: Изд-во Печать-Сервис – XXI век, 2013. - 183 с.
9. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Методический инструментарий по применению наставничества на государственной гражданской службе. - М., 2013. - С. 5-13.
10. Паспорт федерального проекта «Современная школа». Приложение к протоколу заседания проектного комитета по основному направлению стратегического развития Российской Федерации от 7 декабря 2018 г. № 3 [Электронный ресурс] / Администрация Владимирской области. Официальный портал. – Режим доступа: <https://new.avo.ru/documents/33446/1306658/Современная+школа.pdf/82dc2bf1-04ce9d57-5f14-6f94d1bce9aa>
11. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества / С.И. Поздеева // Ped.Rev. - 2017. - № 2(16). - С. 87-91. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-deyatelnostnoe-soprovozhdenie-molodogo-spetsialista-modeli-i-tipy-nastavnichestva>
12. Хитрюк В.В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2013. - № 3. - С. 189-193.
13. Чеглакова Л.М. Наставничество: дифференцированный подход к обучению разных категорий наставников: сборник научных трудов / Л.М. Чеглакова // Современный менеджмент: проблемы, гипотезы, исследования: в 2 ч. Ч. 2. – Вып. 3. - 2011. - С. 313-322.
14. Шалупина Т.В. К проблеме повышения уровня психологического благополучия у детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Т.В. Шалупина // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2018. - № 4(78). - С. 19-22.
15. Эсаулова И.А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала зарубежных компаний [Электронный ресурс] / И.А. Эсаулова // Стратегии бизнеса. - 2017. - № 6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyie-modeli-nastavnichestva-v-praktike-obucheniya-i-razvitiya-personala-zarubezhnyh-kompaniy>
16. Яковлева И.М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И.М. Яковлева // Вестник МГОПУ. Серия «Педагогика». - 2009. - № 6. - С. 140-144.
17. Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers. [Электронный ресурс] URL:<https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers>
18. Bērziņa Ž. School-based mentoring for professional development of inclusive school teacher// Journal of Teacher Education for Sustainability. 2011. vol. 13. no. 1. Pp. 72–83.

References:

1. Batyshev S.Ya. Theoretical concept of primary, secondary and secondary specialized vocational education / S.Ya. Batyshev. - M.: APN USSR, 1988. - 106 p.
2. Brod R. Coaching and mentoring in the professional development of managers: problems and opportunities / R. Brod // University management: practice and analysis. - 2005. - № 7. - S. 57-60.
3. Godovnikova L.V., Reprintseva G.A. The problem of training psychologists for inclusive education of students with disabilities in the light of the professional standard of a teacher-psychologist. Godovnikova, G.A. Reprintseva // Messenger of BellRO. - 2016. - № 1. - P. 60-66.
4. Dudina E.A. Mentoring in the system of continuous professional development of teaching staff in the UK / E.A. Dudin // Messenger of the Novosibirsk State Pedagogical University. - 2017. - № 1. - S. 49-61.
5. Eremina I.Yu., Dzhioeva F.A. Research of mentoring in the system of young specialists' professional development / I.Yu. Eremina, F.A. Dzhioeva // Oil, Gas and Business. - 2012. - № 10. - S. 53-57.
6. Ignatieva E.V., Ryabkova Yu.V. Study university teachers' readiness to implement mentoring activities [Electronic resource] / E.V. Ignatieva, Yu.V. Ryabkova // PNiO. - 2018. - № 4(34). - S. 45-51. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-gotovnosti-prepodavateley-universiteta-k-osuschestvleniyu-nastavnicheskoy-deyatelnosti>
7. Malofeev N.N. A special child with an ordinary childhood / N.N. Malofeev // Education and teaching children with developmental disorders. - 2011. - № 1. - S. 3-7.
8. Masalimova A.R. Corporate training of mentors / A.R. Masalimov. - Kazan: Publishing house Print-Service - XXI century, 2013. - 183 p.
9. Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation. Methodological toolkit for the use of mentoring in the civil service. - M., 2013. - S. 5-13.
10. Passport of the federal project "Modern School". Appendix to the minutes of the meeting of the project committee on the main direction of the strategic development of the Russian Federation dated December 7, 2018 № 3 [Electronic resource] / Administration of the Vladimir region. Official portal. - Access mode: <https://new.avo.ru/documents/33446/1306658/Modern+school.pdf/82dc2bf1-04ce9d57-5f14-6f94d1bce9aa>
11. Pozdeeva S.I. Mentoring as an activity support of a young specialist: models and types of mentoring / S.I. Pozdeeva // Ped.Rev. - 2017. - № 2(16). - S. 87-91. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-deyatelnostnoe-soprovozhdenie-molodogo-spetsialista-modeli-i-tipy-nastavnichestva>
12. Khitryuk V.V. Teachers' readiness to work in inclusive education / V.V. Khitryuk // Messenger of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev. - 2013. - № 3. - S. 189-193.
13. Cheglakova L.M. Mentoring: a differentiated approach to teaching different categories of mentors: a collection of scientific papers / L.M. Cheglakova // Modern management: problems, hypotheses, research: in 2 hours. Part 2. - Issue. 3. - 2011. - S. 313-322.
14. Shalupina T.V. On the problem of increasing the level of psychological well-being in children with disabilities in the conditions of inclusive education / T.V. Shalupina // Correctional pedagogy: theory and practice. - 2018. - № 4(78). - S. 19-22.
15. Esaulova I.A. New models of mentoring in the practice of training and development of personnel of foreign companies [Electronic resource] / I.A. Esaulova // Business strategies. - 2017. - № 6. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-modeli-nastavnichestva-v-praktike-obucheniya-i-razvitiya-personala-zarubezhnyh-kompaniy>
16. Yakovleva I.M. Professional and personal readiness of the teacher to work with children with disabilities / I.M. Yakovleva // Messenger of MGOPU. Series "Pedagogy". - 2009. - № 6. - S. 140-144.
17. Teacher Education for Inclusion - Profile of Inclusive Teachers. [Electronic resource]. - URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers>
18. Bērziņa Ž. School-based mentoring for professional development of inclusive school teacher // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2011. vol. 13. № 1. Pp. 72-83.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Державина Вероника Владимировна (г. Казань, Россия), аспирант 3 года обучения, преподаватель кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования, ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК 159.9 (045)

Исследование родительских компетенций средствами онлайн-диагностики

Research of parental competencies via means of online-diagnostics

Варданян Ю.В., Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, julia_vardanyan@mail.ru

Кечина М.А., Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, kechina30@mail.ru

Vardanyan Y., Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyev, julia_vardanyan@mail.ru

Kechina M., Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyev, kechina30@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.80.33.033

Статья подготовлена в рамках сетевого гранта ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» по теме «Развитие психологических компетенций современных родителей обучающихся средствами онлайн-обучения» (руководитель – Ю.В. Варданян, зав. кафедрой психологии, профессор).

Ключевые слова: родительская компетенция, исследование, онлайн-диагностика, семейная тревога, отношение родителей к ребенку.

Keywords: parental competence, research, online-diagnostics, family anxiety, parents' attitude towards the child.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена дефицитом сформированности родительских компетенций, необходимых для реализации полноценного взаимодействия родителей и детей в современных условиях обучения, воспитания, социализации и развития. Возникают многие проблемы общения родителей с детьми вследствие несформированности родительских компетенций, неумения родителей услышать, понять и защитить ребенка, не «навредив» ему. Цель статьи заключается в исследовании факторов, влияющих на формирование родительских компетенций. В статье представлены результаты онлайн-диагностики таких составляющих компонентов родительских компетенций, как удовлетворенность качеством жизни и собственными родительскими компетенциями, семейная тревога, отношение родителей к ребенку. Авторами предложены психолого-педагогические рекомендации, направленные на развитие родительских компетенций в решении групп обнаруженных проблем в условиях образовательной среды. Особое внимание уделено раскрытию развивающего потенциала вовлечения студентов в процесс приобретения опыта онлайн-диагностики родительских компетенций и последующего содействия в решении обнаруженных проблем, который способствует совершенствованию профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов в области профилактики возникновения аналогичных проблем родителей обучающихся и развития родительских компетенций с учетом полученных эмпирических данных.

Abstract. The relevance of the article is due to the lack of formation of parental competencies necessary for the implementation of full-fledged interaction between parents and children in the modern conditions of education, upbringing, socialization and development. There occur many problems of communication between parents and children due to the lack of parental competence, the inability of parents to hear, understand and protect the child without "harming" him. The purpose of the article is to study the factors that influence the formation of parental competence. The article presents the results of diagnostics of such components of parental competence as satisfaction

with the quality of life and their own parental competencies, family anxiety, parents' attitude towards the child. The authors suggest psycho-pedagogical recommendations for the development of parental competencies in the educational environment. It is emphasized the role of the developing potential of involving students in the process of acquiring experience in the process of online-diagnostics of parental competencies and subsequent assistance in solving the found out problems, which contributes to improving the professional competencies of future teachers-psychologists in the field of preventing the occurrence of similar problems among students' parents and developing parental competencies, taking into account the obtained empirical data.

Введение. В настоящее время актуальной проблемой практической психологии является формирование родительских компетенций посредством реализации онлайн-технологий. Многие родители испытывают дефицит в вопросах организации психологически безопасного семейного пространства и гармонизации детско-родительских отношений. В воспитании детей они желают достичь счастливого позитивного родительства, но не всегда это удается. Вместе с тем родители признают, что ребенку очень важно постепенно становиться самостоятельным. Воспитание заключается не только в формировании самостоятельности, но и в развитии собственных личностных ориентиров. Современные родители, являясь активными пользователями социальных сетей, большую часть информации о воспитании детей находят в интернет-пространстве. Поэтому необходимо определить возможности имеющихся и вновь создаваемых интернет-ресурсов для диагностики личностных свойств, связанных с родительством и препятствующих успешному решению внутрисемейных проблем, для выстраивания вектора конструктивного преодоления возникающих препятствий и последующей профилактики дефицитов компетенций, необходимых для успешной реализации этой важной миссии.

Актуальными проблемами детско-родительских взаимоотношений на современном этапе выступают такие, как: роль родителей в психологическом благополучии ребенка, конфликты между детьми и родителями, формирование благоприятного психологического климата в семье, воспитывающей особенного ребенка, эмоциональное состояние ребенка в ситуации развода родителей, деструктивные формы общения в семье, доверие и надежность в детско-родительских отношениях, границы дозволенности и запретов, психологическая культура современных родителей.

Достаточно часто родители обращаются за онлайн-консультациями по поводу формирования семейных ресурсов профилактики зависимого поведения и суицидальных намерений детей. Формирование родительской компетентности позволяет семье справиться с возрастными кризисами детей, трудностями в учебной

деятельности, рациональным распределением внимания между несколькими детьми в семье, преодолением возникшей психологической травмы ребенка вследствие потери (ухода из жизни) одного из родителей.

Распространенными проблемами, с которыми сталкиваются родители, являются неблагоприятные («токсичные») отношения родителей с ребенком, имеющие разнообразные способы проявления. Это может быть низкая самооценка ребенка, вызванная тем, что родитель больше советует, чем поощряет; протестное поведение ребенка, спровоцированное ущемлением права выбора, желанием сбросить оковы и расширить пространство самостоятельности; выраженная скрытность ребенка, обусловленная повышенной раздражительностью родителя; неуважение чувств окружающих людей, спровоцированная настойчивостью родителей в выполнении ребенком определённых требований без учета его желания; ревность ребенка, возникшая из-за постоянного его сравнения с кем-либо.

Многие мероприятия, организуемые образовательными организациями, способствуют оптимизации детско-родительских отношений, формированию способов конструктивного выстраивания отношений с ребенком на основе сотрудничества и любви, а не подавления и страха, а также решают задачи психологического просвещения и профилактики нежелательного взаимодействия всех членов семьи. Однако для их систематического проведения необходимы психолого-педагогические кадры, готовые к организации эффективного взаимодействия с семьями обучающихся.

Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов в отношении освоения новых форм работы с родителями является наиболее актуальным вопросом в их практической подготовке. Проектирование и участие студентов в онлайн-мероприятиях для родителей открывает дополнительные ресурсы для создания конструктивной стратегии взаимодействия в триаде ребенок ↔ психолог ↔ родитель.

Анализ психолого-педагогических публикаций подтверждает, что изменения в обществе требуют совершенствования

подготовки выпускников педагогических вузов за счет применения современных средств [2], создания организационно-педагогических условий, представляющих определенные обстоятельства, интегрирующие теоретическую и практическую сторону инновационной модели подготовки к предстоящей профессиональной деятельности [10], в том числе к работе с родителями обучающихся. Поэтому необходимо на этапе вузовского обучения способствовать приобретению будущими педагогами-психологами профессионального опыта выявления проблем в сфере детско-родительских отношений и содействия в их решении разнообразными традиционными и современными средствами, включая онлайн-технологии.

Лейтмотивом многих публикаций является мысль о том, что благополучие ребенка в семье в значительной мере определяется развитием компетенций самих родителей [5]. Важно содействовать развитию родительских компетенций, которые позволяют осознать ценность собственного родительского опыта, приобрести новые умения конструктивной коммуникации с ребёнком. Родительская компетентность – это грамотность в вопросах образования, развития и воспитания своего ребёнка [3]. Важнейшими родительскими компетенциями являются технологическая, представляющая собой овладение технологиями организации эффективного взаимодействия со своими детьми; коммуникативная, включающая ориентацию родителей на конструктивное общение [1]. Эффективность детско-родительских отношений зависит от множества факторов жизни семьи, включая уровень безработицы [8]. Современный родитель стремится овладеть знаниями о развитии личности ребенка, обладать способностью проектировать образовательные и личностные результаты [9].

Современная ситуация с пандемией еще больше усилила интерес к разнообразным онлайн-технологиям работы с семьей обучающихся в условиях объективных ограничений личных контактов педагогов-психологов с родителями обучающихся в сочетании с востребованностью психолого-педагогической помощи в разрешении проблем, возникающих в детско-родительских отношениях. Таким образом, подтверждается необходимость полноценной организации работы по психолого-педагогическому сопровождению семьи обучающихся, включая возможность широкого применения онлайн-технологий. Это

повышает актуальность онлайн-диагностики уровня сформированности родительских компетенций в широком контексте психологических проблем и способов их решения в семье.

Материалы и методы исследования. Материалом для исследования стали эмпирические данные, полученные от 18 родителей обучающихся в процессе онлайн-диагностики удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями. Исследование родительских компетенций происходило посредством онлайн-диагностики в период производственной педагогической практики студентов бакалавриата Мордовского государственного педагогического университета им. М.Е. Евсевьева психолого-педагогического направления образования профиля «Психология в образовании и социальной сфере», которые работали с младшими школьниками и подростками на базе онлайн-лагеря «Каникулы в МГПИ» в дистанционном формате на электронной образовательной площадке вуза с использованием технологии BigBlueButton. Родители обучающихся, посещающих онлайн-лагерь, по желанию проходили обследование, касающееся сформированности родительских компетенций, по электронной ссылке. Студенты, организующие онлайн-диагностику, использовали полученные эмпирические данные для оптимизации индивидуальной и групповой онлайн-работы с детьми, а также для онлайн-консультирования, просвещения и содействия развитию родителей своих подопечных.

В процессе исследования использованы: блок 5 «Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями» методики стандартизированного интервью (В.Н.Ослон) [4], опросник «Анализ семейной тревоги» (Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис) [6] и тест определения отношения родителей к ребенку [7]. После проведенной онлайн-диагностики выделялись проблемы, возникающие у родителей обучающихся, и давались рекомендации по их решению за счет включения в процесс формирования родительских компетенций в трудных и проблемных ситуациях.

Результаты исследования. Для получения общей ориентировки в проблеме рассмотрим эмпирические данные, полученные с помощью методики стандартизированного интервью (Ослон В.Н.), из структуры которой использован блок 5, непосредственно связанный с предметом нашего исследования. Результаты этого этапа исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями

Уровень	Количество ответов	
	абс.	%
Высокий	8	44,4
Средний	6	33,4
Низкий	4	22,2

Данные, полученные с помощью этой методики, показывают, что почти половина обследованных родителей удовлетворены качеством жизни и собственными родительскими компетенциями, оценивая собственную удовлетворенность изучаемыми показателями на высоком уровне. Однако 55,6% обследованных родителей отметили среднюю и низкую удовлетворенность качеством жизни и собственными родительскими компетенциями, что служит маркером для их включения в группу риска развития неблагоприятных детско-родительских отношений и усиления психологических проблем между обучающимися и их родителями.

Важным индикатором благополучия внутрисемейных отношений является семейная тревожность, которая представляет собой состояние тревоги у членов семьи, проявляющаяся в их сомнениях, страхах, опасениях относительно семьи. С целью диагностики семейной тревожности мы

использовали опросник Э.Г. Эйдемиллер и В.В.Юстицкис «Анализ семейной тревоги». Результаты представлены в таблице 2.

Анализ результатов диагностики показывает, что значительному количеству обследованных родителей (от 44,4% до 50%) свойственен высокий уровень общей семейной тревожности, которая включает в себя тревогу, напряженность, вину. У 33,4% респондентов исследуемые показатели обнаружены на среднем уровне. От 16,6% до 22,2% обследованных родителей отметили низкий уровень показателей семейной тревожности. Таким образом, почти две трети от количества обследованных родителей находится в группе риска недостаточно адекватной оценки опасностей и угроз, которые влияют на их семейные взаимоотношения, в том числе их переоценкой обладателями высокого уровня семейной тревожностью и их недооценкой обладателями низкого уровня исследуемого свойства личности.

Таблица 2. – Оценка семейной тревоги

Показатель	Уровень	Количество ответов	
		абс.	%
Тревога	высокий	9	50
	средний	6	33,4
	низкий	3	16,6
Вина	высокий	9	50
	средний	6	33,4
	низкий	3	16,6
Напряженность	высокий	8	44,4
	средний	6	33,4
	низкий	4	22,2
Общая семейная тревожность	высокий	9	50
	средний	6	33,4
	низкий	3	16,6

Сохранению и развитию полноценных детско-родительских отношений препятствует и переоценка проблемности той или иной ситуации обладателями высокого уровня семейной тревожностью (когда ими преувеличено ожидание неблагоприятности ее исхода), и ее недооценка обладателями низкого уровня исследуемого свойства личности (когда они

равнодушно отстраняются от ее решения и могут упустить время конструктивного вмешательства,пуская ситуацию на самотек).

Важной стороной детско-родительских отношений является эмоциональность, для изучения которой был использован тест определения отношения родителей к ребенку. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Диагностика отношения родителей к ребенку

Показатель	Количество ответов	
	абс.	%
Оптимальность эмоционального контакта	5	27,8
Избыточность эмоциональной дистанции	6	33,4
Избыточность концентрации на ребенке	7	38,8

Анализ позволил выявить, что оптимальный эмоциональный контакт с ребенком имеет примерно четвертая часть респондентов. Они своевременно реагируют на изменение эмоционального фона отношений и выстраивают взаимодействие с ребенком, обеспечивая баланс ожиданий и достижений. В то же время примерно три четверти обследованных родителей входят в группу риска, так как характеризуются наличием эмоциональных проблем, выраженных излишней эмоциональной дистанцией с ребенком в форме гипоопеки или излишней концентрацией на ребенке в форме гиперопеки.

Заключение. Анализ полученных результатов онлайн-диагностики позволяет сформулировать ряд выводов:

1) Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями показывает, что более половины обследованных родителей осознают наличие возможностей для повышения исследуемых показателей, признавая их фактическую сформированность на низком или среднем уровне.

2) Оценка семейной тревожности показывает, что для большинства обследованных родителей характерен неоптимальный уровень ее выраженности. У обладателей высокого уровня тревожности выявлена сформированность чувства вины перед членами семьи и напряженность в семейных отношениях, а у обладателей низкого уровня определена значительная индифферентность к оценке семейной жизни по рассматриваемым показателям и некоторая отстраненность от рефлексии их проявления.

3) Оценка отношения родителей к ребенку показывает, что для значительного большинства обследованных родителей характерны такие типы отношений, как излишняя эмоциональная дистанция с ребенком (гипоопека) или излишняя концентрация на ребенке (гиперопека), что свидетельствует о наличии выраженных эмоциональных проблем, которые снижают эффективность детско-родительских отношений.

В целом анализ полученных результатов онлайн-диагностики родительских компетенций показывает, что их рассмотрение в контексте оценки удовлетворенности качеством жизни, выраженности семейной тревожности и

эмоциональности позволяет более точно оценить риск возникновения внутрисемейных проблем в сфере детско-родительских отношений. В рамках исследования студентами – будущими педагогами-психологами была организована консультационная, просветительская и развивающая работа с родителями обучающихся. Это обеспечило осознание родителями причин возникающих проблем и освоение способов, способствующих их преодолению и предотвращению возникновения в будущем.

Рефлексия процесса и результатов проведенной работы позволила студентам осознать и оценить собственный опыт решения профессиональных задач на основе интеграции традиционных и современных онлайн-технологий. В результате систематизации и обобщения опыта поиска решений и их апробации разработаны психолого-педагогические рекомендации по развитию родительских компетенций в решении следующих групп проблем:

- личностного смысла участия в профилактических и психопросветительских мероприятиях, реализующихся в образовательных организациях с родительской аудиторией, в том числе – в онлайн-формате;
- развития умения слушать и слышать ребенка, интересоваться его образовательными и личностными результатами;
- целесообразности участия в вебинарах, психологических студиях для родителей;
- путей повышения собственной психологической культуры;
- организации в лоне семьи мероприятий с целью совершенствования навыков конструктивного общения или их посещение в образовательных и культурно-просветительских организациях совместно с детьми;
- развития родителями эмоциональной саморегуляции поведения ребенка;
- путей выработки и сохранения положительного отношения к ребенку независимо от его образовательных и личностных результатов;
- способов достижения адекватного уровня семейной тревоги.

Опыт, полученный студентами в процессе онлайн-диагностики родительских компетенций и содействия в решении проблем в детско-

родительских отношениях, способствует совершенствованию профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов в области профилактики возникновения аналогичных проблем родителей обучающихся с учетом полученных эмпирических данных.

В качестве перспективы совершенствования процесса психолого-педагогического сопровождения семьи обучающихся на основе

современных онлайн-технологий выделяем проблемы исследования диагностической информативности методик оценки родительских компетенций, используемых в онлайн-варианте, и развивающего потенциала методик приобщения родителей обучающихся к саморазвитию родительских компетенций средствами онлайн-обучения.

Литература:

1. Бадер О.А. Родительская компетентность как основа успешности обучения / О.А. Бадер // Трибуна ученого. – 2020. – № 1. – С. 493-501.
2. Вдовина Н.А. Развитие теоретического мышления студентов педагогического вуза средствами проектной деятельности / Н. А. Вдовина, Р.Д. Чуманина, М.А. Кечина, Т.В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т. 10. – № 4(40). – С. 25-32.
3. Денисова Е.В. Формирование родительских компетенций в ДОО / Е.В. Денисова // Преемственность в образовании. – 2019. – № 21(03). – С. 56-59.
4. Диагностика выявления проблем в детско-родительских отношениях: методическое пособие. – Ангарск – Иркутск: УМЦ РСО, 2017. – 104 с.
5. Лесина А.А. Родительские компетенции, определяющие готовность кровной замещающей семьи к приему ребенка / А.А. Лесина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 6(129). – С. 80-85.

6. Олифирова Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирова, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб., 2006. – С. 281-283.
7. Психологические тесты; под ред. А.А. Карелина. – М., 2001. – Т. 2. – С. 144-152.
8. Федоренко М.В. Детско-родительские отношения в семьях подростков проживающих в районах с разным уровнем безработицы / М.В. Федоренко // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 2 (133). – С. 180-185.
9. Халикова В.В. Становление родительской компетентности как ключевой компонент развития личности ребенка дошкольного возраста // В.В. Халикова // Преемственность в образовании. – 2020. – № 25(3). – С. 368-379.
10. Шукшина Т.И. Организационно-педагогические условия реализации инновационной модели «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация» / Т.И. Шукшина, С.Н. Горшенина, М.Ю. Кулебякина // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 2(30). – С. 89-93.

References:

1. Bader O.A. Parental competence as the basis of learning success / O.A. Bader // Tribune of the scientist. – 2020. – № 1. – P. 493-501.
2. Vdovina N.A. Development of theoretical way of thinking at students of the pedagogical University by means of project activity / N.A. Vdovina, R.D. Chumanina, M.A. Kechina, T.V. Savinova // The Humanities and Education. – 2019. – Т. 10. – № 4(40). – P. 25-32.
3. Denisova E.V. Formation of parental competence in pre-school education / E.V. Denisova // Continuity in education. – 2019. – № 21 (03). – P. 56-59.
4. Diagnostics of identifying problems in child-parent relations: a methodological guide. – Angarsk-Irkutsk: UMTS RSO, 2017. – 104 p.
5. Lesina A.A. Parental competencies which determine the readiness of a blood substitute family to accept a child / A.A. Lesina // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. – 2018. – № 6(129). – P. 80-85.

6. Olifirovich N.I. Psychology of family crises / N.I. Olifirovich, T.A. Zinkevich-Kuzemkina, T.F. Velenta. – S-Pb., 2006. – P. 281-283.
7. Psychological tests; ed. by A.A. Karelin. – M., 2001. - Vol. 2. – P. 144-152.
8. Fedorenko M.V. Children-parental relationships in the families with teenagers living in the districts with different level of unemployment / M.V. Fedorenko // Kazan pedagogical journal. – 2019. – № 2(133). – P. 180-185.
9. Khalikova V.V. Formation of parental competence as a key component for the development of a pre-school child's personality // V.V. Khalikova // Continuity in education. – 2020. – № 25(3). – Pp. 368-379.
10. Shukshina T.I. The organizational-pedagogical conditions of realization the innovative model "higher educational institution – basic department – educational institution" / T.I. Shukshina, S.N. Gorshenina, M.Yu. Kulebyakina // The Humanities and Education. – 2017. – № 2(30). – P. 89-93.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Варданян Юлия Владимировна (г. Саранск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, заведующий кафедрой психологии.

Кечина Марина Александровна (г. Саранск, Россия), старший преподаватель кафедры психологии, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева.

Общая психология

УДК 159.9

Личностная незрелость и низкая психологическая культура как показатели ложной субъектности

Personal immaturity and low psychological culture as indicators of false personal agency

Гусейнов А.Ш., Кубанский государственный университет, AGuseinov@yandex.ru

Шиповская В.В., Кубанский государственный университет, victship@mail.ru

Guseinov A., Kuban State University, AGuseinov@yandex.ru

Shipovskaya V., Kuban State University, victship@mail

DOI: 10.51379/KPJ.2020.56.62.034

Ключевые слова: ложная субъектность, личностная зрелость, психологическая культура, темная триада, неклиническая психопатия, субъектная активность, структурное моделирование, путевой анализ.

Keywords: false personal agency, personal maturity, psychological culture, dark triad, non-clinical psychopathy, subjective activity, structural modeling, path analysis.

Аннотация. Феномен ложной субъектности рассматривается как концептуально полярный по отношению к истинной субъектности и представляет малоисследованный аспект психологии субъекта. Соответственно, возникает интерес к понятию, проявлениям, специфике содержания этого феномена и факторам, его обуславливающим. Актуальность работы состоит также в том, что в условиях кардинальных изменений реальности необходимо изучать факторы, которые способствуют трансформации субъектной активности – сдвига в сторону социально опасного поведения. Цель исследования: выявление показателей ложной субъектности личности.

Авторами доказано, что психопатию обуславливают, с одной стороны, затруднения в социализации, черствость и нежелание считаться с другими людьми, низкий показатель психологической культуры в целом; с другой – выраженная сила Эго – способность к достижению целей и доминированию. Делается вывод о том, что проявления ложной субъектности связаны с внутренней противоречивостью, дефицитом личностной зрелости и психологической культуры, которые не позволяют формировать и поддерживать аутентичность бытия и обеспечивать реализацию конструктивной субъектной активности личности.

Abstract. The phenomenon of false personal agency is viewed as conceptually polar with respect to true personal agency and represents an underexamined aspect of the subject psychology. Accordingly, there is an interest in the concept, manifestations, specifics of the content of this phenomenon and the factors that determine it. The relevance of the work also lies in the fact that in conditions of fundamental changes in reality, it is necessary to study the factors that contribute to the transformation of subjective activity – a shift towards socially dangerous behavior. The purpose of the study is identification of indicators of false personal agency of the personality.

It has been proved that psychopathy is caused, on the one hand, by difficulties in socialization, callousness and unwillingness to reckon with other people, a low indicator of psychological culture in general, and on the other hand, the conspicuous ego strength, i. e. the ability to achieve goals and dominate. It is concluded that the manifestations of false personal agency are associated with internal contradictions, a lack of personal maturity and psychological culture, which do not allow forming the authenticity of being and ensuring the implementation of constructive subjective activity of the personality.

Введение. Социальная нестабильность и непредсказуемость современного мира требуют от человека личностной зрелости и способности к преодолевающей активности, позволяющих

достигать значимых целей в сложных условиях неопределенности [11]. Однако фиксация на собственных интересах и успехе при недостаточной развитости нравственных чувств и

утрате субъектной позиции порождает многочисленные личностные деструкции [2;7;13]. В условиях кардинальных социокультурных изменений, подвергающих человека интенсивной антропологической динамике, необходимо изучать не только идеальные модели совершенствования человека, но и факторы, которые способствуют трансформации субъектной активности – сдвига в сторону социально опасного поведения. Такой подход позволит понять конкретного человека как динамичного субъекта исторического процесса, постоянно находящегося в процессе становления, даст возможность раскрыть индивидуальные траектории личностного развития. Изучение феномена ложной субъектности является профилактическим направлением противодействия всевозможным личностным и социальным деструкциям.

В наших предшествующих работах [4;5;11] показано, что в основе конструктивной субъектной активности личности, которая позволяет формировать и поддерживать аутентичность бытия на разных этапах жизненного пути, лежит социальная ответственность, направленность к преодолевающей активности, связанной с трансцендированием и преобразованием наличной ситуации и прогнозируемых возможных событий. Аутентичными могут считаться субъекты, обладающие, прежде всего, нравственной зрелостью, стойкостью и активной субъектной позицией – качествами, которые обеспечивают гуманистические формы расширения личностной бытийности. Именно с дефицитом этих качеств и связано большинство проявлений ложной субъектности.

Понятие «ложная субъектность» в полном смысле слова относится к той категории людей, которые конструируют способ бытия, в структуру которого не вписываются морально-этические нормы общества. В работе [3] истинная/ложная субъектность выделена в качестве одного из основных дифференцирующих признаков конструктивных/деструктивных протестных форм, различия в которых обусловлены спецификой ориентации личности – субъектной или объектной, которая находится в прямой зависимости от ценностно-смысловых ориентаций личности. Доказано, что существуют деструктивные формы протестной активности личности, обладающие признаками *ложной субъектности*: отчужденная субъектная активность; сниженный уровень саморегуляции; девальвация ценностей жизни; невротический жизненный стиль с ложным «Я»;

дисгармоничность побуждений и возможностей; разрыв между инициативами и ответственностью; антигуманистические способы экспансии личностного масштаба; низкая толерантность к неопределенности; равнодушие, конформизм, отношение к окружающим как к объектам, достойным манипуляции; неспособность испытывать чувство вины. Отмеченные сущностные признаки ложной субъектности как явления не только раскрывают глубокую деформацию когнитивной, аффективной и конативной сфер личности, но и указывают на пассивность субъектной позиции и, по сути, полную утрату аутентичности. Рассмотренные аспекты конструкта ложной субъектности показывают их тесную взаимосвязь и взаимовлияние.

Дальнейшие исследования привели нас к выводу о массовом характере и многоликости ложной субъектности. Этот потенциально опасный феномен, который релевантен для современного мира и является поведенческим и духовным антагонистом истинной субъектности, типичен на всех уровнях социальной структуры общества. Проникая в разные сферы жизнедеятельности человека (политика, спорт, образование, профессиональная сфера и пр.) и проецируясь на сферу межличностных отношений, он является фактором социальной нестабильности, поскольку выводит на ложный путь и ограничивает принятие действенных мер по решению актуальных социальных проблем. Ложная субъектность находит отражение в кентавр-процессах – ложных выводах и отказе от поиска адекватного, научно-обоснованного решения актуальных проблем [10]. Этот феномен проявляет себя в самом разнообразном обличье – в имитации деятельности, осознанном или неосознанном искажении и приукрашивании фактов, преувеличении своих заслуг, цинизме; выраженным желанием обвинять окружающих; ограниченности мышления – склонности мыслить по принципу линейности развития, не вычлняя противоречий; в намеренной стимуляции и использовании событий в корыстных целях, чтобы найти им заранее намеченное выгодное для себя применение.

Мы также обратили внимание на феномен флуктуаций субъектности – динамический процесс взаимоперехода от одного модуса бытия личности к другому, в сочетании с трансформацией субъектной позиции, изменения ее вектора в сторону истинной или ложной субъектности, что подтверждает неоднородность и неравномерность жизненного пути человека. Особой «точкой бифуркации», порождающей

сдвиги субъектности, обуславливающей взаимопереход модусов бытия, является экзистенциальный выбор, определяющий вектор субъектной активности и направление жизненного пути на определенном этапе онтогенеза [14].

Разнообразные формы нежелательных социальных проявлений ложной субъектности не ограничиваются явлениями, которые можно описать только с помощью линейной шкалы *норма – патология*. Деструктивная субъектная активность как следствие ложной субъектности включает широкий континуум: от беспомощности до негативизма, враждебности и асоциального поведения (вплоть до радикальной протестной активности), т.е. феномены которые направляют личностный выбор и порождают изменения в субъектном позиционировании личности [12;13;21].

К числу проявлений деструктивной субъектной активности можно отнести феномен *неклинической психопатии*, рассматриваемый в рамках синдрома «Темная триада». «Психотическая личность» (не патологическая) характеризуется Г. Айзенком как эгоистическая, бесстрастная, неконтактная [1]. В современных исследованиях обнаружено, что для лиц с высокими показателями психопатии характерны пониженная эмпатия, эмоциональная холодность, подозрительность и недобросовестность, безответственность и безрассудность. Они агрессивны, импульсивны, враждебно настроены к миру, эгоцентричны, склонны к спорам, обману и манипуляциям, ищут острых ощущений [7;9;17;19;20]. Лица с психопатическими чертами не склонны задаваться вопросами относительно нравственности и аутентичности своего бытия, в связи с чем, про таких людей говорят, что у них «нет совести». Они создают конфликтные, негармоничные межличностные отношения, которые resultируют в неудовлетворенность жизнью. Конфронтационное общение, чувство внутренней дисгармонии, неудовлетворённость жизнью указывают на высокий уровень противоречий.

Психопатия, на наш взгляд, это не просто неадекватность поведения и его «токсичная» черта; это – прежде всего личностная позиция отчужденности и внутреннее отнесение себя к морали вседозволенности и безнаказанности. Внешняя детерминация поведения становится императивом для психопатической личности, возникает *механизм искажений*, проявляющийся в подмене нравственных ценностей, нереалистичном и неопределенном представлении человека о самом себе и

последующей инверсии поведения [2]. При этом у психопатической личности «выключаются» механизмы системной, многогранной рефлексии, позволяющей в ценностно-смысловом аспекте выделить, осмыслить и трансцендировать наличную ситуацию. Невозможность сформировать ценностно-смысловой фундамент конкретной ситуации приводит к тому, что доминантой становится представление о собственном всемогуществе, самовосхваление, на фоне умаления роли и значимости Другого. В соответствии с реализуемой деструктивной моделью жизни, зависящие от психопатической личности лица (особенно подчиненные), рассматриваются как средства для достижения собственных целей, а контроль, унижение и безжалостная *манипуляция* становятся главными инструментами влияния. Неудивительно, что бизнес-карьереры людей с высоким уровнем неклинической психопатии, предпочитающие способы жесткого соответствия конкретной ситуации в каждый момент времени, могут быть успешными. Также становится понятным, почему коллеги считают их «змеями в костюмах» [15]. Лица, сконцентрированные на иллюзии своей исключительности, находятся в непрекращающемся, постоянном поиске компенсации, которая может проявляться в разных извращенных формах. Такая неаутентичная позиция по отношению к коллегам свидетельствует еще и о профессиональном маргинализме – при внешней формальной причастности к профессии внутренняя непринадлежность к профессиональной этике, которая не позволяет действовать во благо общества. Более того, сверхценные идеи «фанатиков дела» часто оказываются настолько опасными для общества, что «если эти люди остаются в профессии, то в психологическом плане и по стилю поведения они становятся "сектантами"» [8, с.52]. В этом и состоит различие между механическим следованием социальным нормам, которое создает лишь иллюзию адекватного поведения, и творческим самоосуществлением как аутентичным откликом на все происходящее в обществе, предполагающим доверие к себе и к миру, а также ответственность в межличностных отношениях. Таким образом, ложная субъектность проистекает из системных противоречий между: потребностью в личной власти, переходящей в самоуправство и уклонением от личной ответственности; большими статусными притязаниями и малопродуктивной деятельностью; снижением самокритичности и чрезмерной, доходящей до

жестокости, требовательностью к Другим. Базовое противоречие – между бытием и долженствованием. Ложная субъектность, понижающая способность к разрешению разноуровневых противоречий и повышающая вероятность маргинализации профессионального бытия, нарушает баланс в системных позициях «личность-личность», «личность – общество».

Цель исследования заключалась в выявлении показателей ложной субъектности. Мы предположили, что низкий уровень психологической культуры и личностная незрелость могут оказывать влияние на формирование психопатической личности, обладающей качествами ложной субъектности.

Исследуемые и методика. *Характеристика выборки.* В исследовании приняли участие жители г. Краснодара в возрасте от 16 до 38 лет $M = 25,6$; $SD = 4,51$. Объем выборки $N = 35$; мужчины – 37%, женщины – 63%.

Методический инструментарий представлен методиками: «Психосоциальная зрелость личности» (Б.К. Пашнев); «Психологическая культура личности» (О.И. Мотков); Короткий опросник «Темная триада личности» Д. Джонса и Д. Полхуса (адаптация М.С. Егоровой, М.А. Ситниковой, О.В. Паршиковой) [6;18].

Методы статистической обработки данных. Статистический анализ данных проводился с использованием следующих методов: регрессионный анализ, структурное моделирование (путевой анализ) [22]. Программное обеспечение включало статистические пакеты IBM SPSS 21.0, AMOS 23.

Результаты исследования. Для анализа влияния предикторов на показатели *психопатии* использован линейный регрессионный анализ (ЛРА). Подвергнуты анализу несколько значимых моделей ЛРА. В качестве зависимой переменной в ЛРА использована шкала «Психопатия» опросника «Темная триада личности». Независимыми переменными в регрессионных моделях выступили шкалы методик: «Психологическая зрелость» Б.К. Пашнева, «Психологическая культура личности» О.И. Моткова. Установлено несколько значимых регрессионных моделей с полностью значимыми предикторами.

Рассмотрим регрессионную модель 1. Индекс модели: Психопатия = 4,225 (Константа) – 0,058 Психологическая культура в целом. Основные статистики регрессионной модели 2: $R = 0,548$; $R^2 = 0,301$; $F(1,33) = 141,177$ $p = 0,00001$. Модель значима. *Психологическая культура в целом* (индекс методики «Психологическая культура

личности») обуславливает 30% вариации *психопатии*.

Проанализируем регрессионную модель 2. Индекс модели: Психопатия = 4,357 (Константа) + 1,148 Сила Эго – 2,216 Социализация – 0,358 ОС Развития. Статистики модели 2: $R = 0,752$; $R^2 = 0,573$; $F(3,31) = 13,86$; $p = 0,00001$. Модель значима. *Осуществленное стремление к развитию* (шкала методики «Психологическая культура личности»), *сила Эго* и *социализация* (шкалы методики психологической зрелости) определяют 57% вариации *психопатии*.

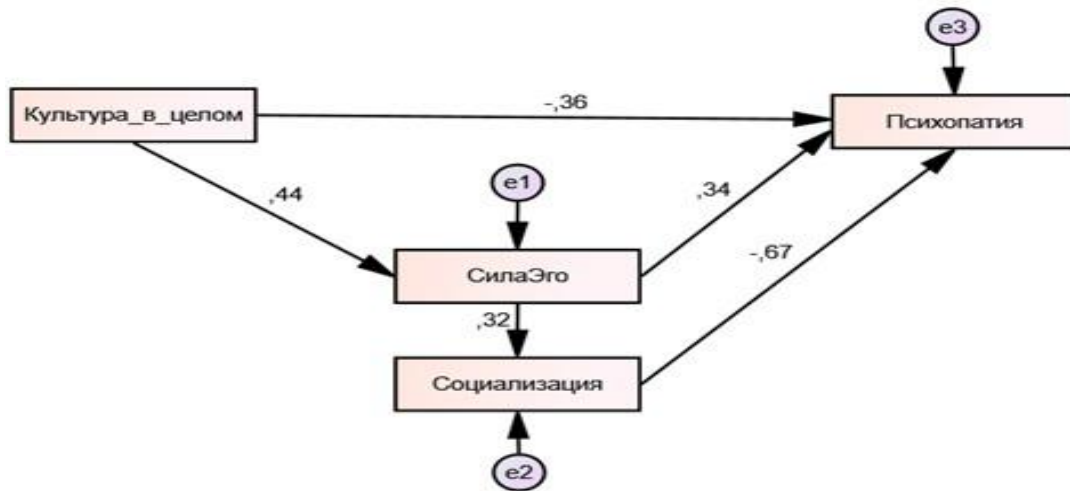
Проанализируем регрессионную модель 3. Индекс модели: Психопатия = 4,673 (Константа) + 0,160 Сила Эго – 0,225 Социализация – 0,480 Психологическая культура в целом. Статистики модели 3: $R = 0,731$; $R^2 = 0,534$; $F(3,31) = 11,853$; $p = 0,00001$. Модель значима. *Психологическая культура в целом*, *сила Эго* и *социализация* обуславливают 53% дисперсии *психопатии*.

Вычислим регрессионную модель 4. Индекс: Психопатия = 4,802 (Константа) – 0,160 Саморегуляция – 0,199 Психологические защиты. Статистики модели 4: $R = 0,699$; $R^2 = 0,448$; $F(2,32) = 12,996$; $p = 0,0001$. Модель значима. Шкалы *саморегуляция* (методика психологическая культура личности) и *психологическая защита* (методика психологическая зрелость) обеспечивают 44% вариации *психопатии*. С целью более точного определения структуры и направленности траекторий влияния предикторов, определяющих психопатию, использован путевой анализ переменных (ПА). Проанализировано более 10 моделей ПА, в данном исследовании представлена модель, наиболее соответствующая данным, см. рисунок 1.

На рисунке 1 отражен паттерн влияния экзогенной переменной индекса психологической культуры (Культура в целом) на экзогенную переменную – психопатию, при этом сила Эго и социализация выступают как в качестве эндогенных, так и экзогенных переменных. Приведем базовые характеристики модели путевого анализа. Модель ПА значима: Хи-квадрат = 0,692, при $df = 1$, $p = 0,405$. Ее индексы следующие: RMSEA (Среднеквадратичная ошибка аппроксимации) = 0,000; SRMR (Стандартизованный среднеквадратичный остаток) = 0,0449; GFI (Индекс качества соответствия) = 0,990; CFI (Сравнительный индекс пригодности) = 1,000; NFI (Нормированный индекс пригодности) = 0,982. Информационные критерии BIC и CAIC превышают необходимую разность в 2 балла между исследуемой и полной моделью [16]. Таким образом, модель вполне соответствует данным и достаточно экономична.

Представленная путевая модель позволяет раскрыть суть констелляции предикторов и

медиаторов, определяющих психопатию как показатель ложной субъектности.



Хи-квадрат=,692; df=1; p=,405; RMSEA=,000; GFI=,990; NFI=,982; CFI=1,000;

Рисунок 1. – Диаграмма путей для показателей психологической культуры, личностной зрелости и психопатии

Рассмотрим *прямые эффекты* воздействия предикторов на *психопатию*, являющуюся зависимой переменной. Из данных путевого анализа следует, что *индекс психологической культуры* ($\beta = - 0,355$) и *шкала социализации* методики психосоциальной зрелости ($\beta = - 0,672$) оказывают непосредственное негативное влияние на показатели *психопатии*. Параметр *сила Эго* дает положительное директивное воздействие на *психопатию* ($\beta = 0,337$). Прямые эффекты других переменных положительны: *индекс культуры в целом* влияет на *силу Эго* ($\beta = 0,439$) и *сила Эго* обуславливает *социализацию* ($\beta = 0,324$).

Проанализируем *эффекты непрямого влияния* в путевой модели. Посредством медиационного влияния *социализации* шкала *сила Эго* оказывает заметное негативное влияние на *психопатию* ($- 0,218$). Медиация *силы Эго* на влияние *культуры в целом* на *социализацию* невелика ($0,142$). Стандартизированный непрямо́й эффект воздействия *культуры в целом* на *психопатию*, с учетом влияния других факторов, незначителен ($0,052$).

Обсуждение результатов. Анализ значимых регрессионных моделей свидетельствует о том, что предикторы шкал методик «Психологическая культура личности» и «Психологическая зрелость» определяют 44% до 57% вариации психопатии. Это говорит о том, что более 50% черт психопатической личности обусловлены сниженной способностью к саморегуляции, несдержанностью, низкой рефлексией, неспособностью к адекватному самопониманию и

пониманию окружающих. В обобщенном виде результат путевого анализа предикторов, обуславливающих психопатию, можно представить так: *психологическая культура* непосредственно влияет на показатели *психопатии* и *силу Эго* (шкалу личностной зрелости) и *низкая личностная зрелость* (проявляемая в шкалах *сила Эго* и *социализация*) обуславливает *психопатию*.

Психопатия определяется посредством влияния трех предикторов: отрицательное влияние *Социализации* как шкалы личностной зрелости и *Психологической культуры* и положительная детерминация *Силы Эго*. Следует отметить, что *психологическая культура* позитивно влияет на *Силу Эго*; а *Сила Эго*, в свою очередь, детерминирует *социализацию*, но сила данного воздействия невелика. Негативные показатели *психологической культуры*, выявленные у *психопатической личности*, определяются как отсутствие стремлений к новому и творчеству; низкий уровень саморазвития, самоанализа и рефлексии, психической саморегуляции и самоконтроля; *неспособность конструктивно общаться*. Отрицательному вектору шкалы *социализации* методики личностной зрелости соответствуют обнаруживаемые у *психопатической личности* черты: *безучастие, бесчувственность, эгоизм; непонимание, недоверие и пренебрежительное отношение к другим; высокомерие, завистливость, злопамятность и недовольство*. Положительные показатели шкалы *сила Эго*

методики личностной зрелости, проявляющиеся у *психопатической личности*, могут быть охарактеризованы следующими чертами: невозмутимость, оптимизм, невосприимчивость к критике, самостоятельность; но им также соответствует безучастие, бесчувственность. Таким образом, несмотря на разные знаки предикторов, определяющих психопатию, общим «коммуникативным компонентом» психопатической личности является нежелание выстраивать конструктивный диалог, бесчувственность и недовольство. Второй вектор, «эргический компонент» в структуре психопатической личности определяется комплексом качеств, позволяющих ставить цели и достигать их. Соответственно, низкий уровень развития самосознания, самоконтроля, нежелание выстраивать конструктивное общение, бесчувственность, на фоне стремления к достижению результата любой ценой формируют симптомокомплекс личностных черт, который описан нами как *ложная субъектность*. Данный симптомокомплекс свидетельствует об отчужденной субъектной активности, высоком уровне противоречий и неспособности их конструктивно разрешать в силу дефицита личностной зрелости и психологической культуры.

Выводы.

1. Низкая психологическая культура в целом и слабые показатели социализации как параметра личностной незрелости определяют психопатические проявления. Показатель индекса психологической культуры оказывает значимое

влияние на силу Эго; а сила Эго, в свою очередь, детерминирует психопатию.

2. Гипотеза о том, что низкая психологическая культура и личностная незрелость могут формировать черты психопатической личности, подтвердилась. Характер влияния предикторов в изученных регрессионных уравнениях свидетельствует о том, что самой шкале психопатии имплицитно присущи качества, включающие и манипулятивность и, отчасти, нарциссизм. Таким образом, шкала психопатия, вероятно, является главным элементом конструкта «темной триады», в совокупности определяющей качества ложной субъектности. Ложная субъектность проистекает из системных противоречий между: низким уровнем развития рефлексии, самоконтроля, коммуникативного потенциала и стремлением к достижению результата; потребностью в личной власти, переходящей в самоуправство и уклонением от личной ответственности; большими статусными притязаниями и малопродуктивной деятельностью; снижением самокритичности и чрезмерной, доходящей до жестокости, требовательностью к Другим.

3. В контексте субъектно-бытийной методологии конструкт ложной субъектности предстает как процесс, неразрывно связанный с комплексом бытийных противоречий, утратой субъектной позиции и отказом от экзистенциального самоопределения, обуславливающих деструктивный вектор субъектной активности личности.

Литература:

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2002.

2. Гусейнов А.Ш. Искажение нравственных ценностей как ключевой фактор экстремистских установок молодежи / А.Ш. Гусейнов // Материалы VIII Всеросс. науч. сем. «Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков в экспертно-психологических исследованиях» / Минобр. РФ; Соч. гос. ун-т; Соц.-пед. ф-т СГУ; ред. З.И. Рябикиной, Г.Ю. Фоменко, Ю.Э. Макаревой. Сочи: СГУ, 2018. - С. 14-17.

3. Гусейнов А.Ш. Проявления субъектности в формах протестной активности личности / А.Ш. Гусейнов // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 5. - С. 148-151.

4. Гусейнов А.Ш. Психологическая культура как потенциал субъектности личности тренера / А.Ш. Гусейнов, В.В. Шиповская, Н.В. Жигунова //

Физическая культура, спорт - наука и практика. - 2018. - № 2. - С. 102-109.

5. Гусейнов А.Ш., Шиповская В.В. Психосоциальная зрелость в контексте преодоления трудных ситуаций и предупреждения личностных деструкций / А.Ш. Гусейнов, В.В. Шиповская // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 3. - С. 171-177.

6. Егорова М.С. Адаптация Короткого опросника Темной триады / М.С. Егорова, М.А. Ситникова, О.В. Паршикова // Психологические исследования. - 2015. - Т. 8. - № 43. - С. 1.

7. Егорова М.С., Ситникова М.А. Темная триада / М.С. Егорова, М.А. Ситникова // Психологические исследования. - 2014. - Т. 7. - № 38. - С. 12.

8. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. - 2001. - Т. 22. - № 4. - С. 51–59.

9. Корнилова Т.В. Методика диагностики личностных черт «Темной триады»: апробация опросника «Темная дюжина» / Т.В. Корнилова, С.А.

Корнилов, М.А. Чумакова, М.С. Талмач // Психологический журнал. – 2015. - Т. 36. - № 2. - С. 99–112.

10. Тощенко Ж.Т. Кентавр-проблема. Опыт философского и социологического анализа / Ж.Т. Тощенко. - М.: Новый хронограф, 2011. - 552 с.

11. Шиповская В.В. Преодолевающая активность личности в процессе самоопределения и поиска аутентичного бытия / В.В. Шиповская // Материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (с ин. уч.) «Личностная идентичность: вызовы современности»; под ред. З.И. Рябикой и В.В. Знакова. - Майкоп: Адыгейский гос. ун-т; Краснодар: Кубанский гос. ун-т; М.: Институт психологии РАН, 2014. - С. 91-93.

12. Шиповская В.В., Гусейнов А.Ш. Личностная беспомощность как фактор виктимизации субъекта / В.В. Шиповская, А.Ш. Гусейнов // Международный научный журнал «Общество: социология, психология, педагогика». – 2018. - № 12. - С. 137-140.

13. Шиповская В.В., Гусейнов А.Ш. Личностные предикторы враждебности: субъектно-бытийная интерпретация / В.В. Шиповская, А.Ш. Гусейнов // Гуманизация образования. - 2019. - № 6. - С. 109-124.

14. Шиповская В.В., Гусейнов А.Ш. Флуктуации субъектности в динамике конструирования индивидуального бытия / В.В. Шиповская, А.Ш. Гусейнов // VII Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии:

материалы сообщений; ред. Д.А. Леонтьева, А.Х. Фам. - М.: Смысл. - 2019. - С. 86-89.

15. Babiak P., Hare R. Snakes in suits: When psychopaths go to work. New York: Regan Books, 2006. - 355 p.

16. Bentler P.M. Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 1990, (107), pp. 238–246.

17. Furnham A., Richards S.C., Paulhus D.L. The Dark Triad of personality: A 10 year review. *Social and Personality Psychology Compass*, 2013, 7(3), 199–216.

18. Jones D.N., Paulhus D.L. Introducing the short Dark Triad (SD3): a brief measure of dark personality traits. *Assessment*. 2014 Feb; 21(1):28-41.

19. Lilienfeld S.O., Andrews B.P. Development and preliminary validation of a self-report measure of psychopathic personality traits in noncriminal population. *Journal of personality assessment*, 1996, 66(3), 488–524.

20. Malterer M.B., Glass S.J., Newman J.P. Psychopathy and trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 2008, 44(3), 735–745.

21. Monahan K.C., Steinberg L., Cauffman E., Mulvey E. Trajectories of antisocial behavior and psychosocial maturity from adolescence to young adulthood // *Developmental Psychology*, 2009. 45(6):1654–1668.

22. Raykov T., Marcoulides G.A. A first course in structural equation modeling. 2nd ed. / Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006, 238 p.

References:

1. Burlachuk L.F., Morozov S.M. Dictionary-reference book on psychodiagnosics / L.F. Burlachuk, S.M. Morozov. - Ed. 2nd, rev. and add. - SPb.: Peter, 2002.

2. Guseynov A. Sh. Distortion of moral values as a key factor in the youth extremist attitudes / A. Sh. Guseynov // Materials of the VIII All-Russian scientific seminar "Psychology of safety and psychological safety: problems of interaction between theorists and practitioners in expert psychological research" / Ministry of Education. RF; Op. state un-t; Social-ped. Faculty of SSU; ed. Z.I. Ryabikina, G.Yu. Fomenko, Yu.E. Makarevskaya. Sochi: SSU, 2018. - S. 14-17.

3. Guseynov A. Sh. Manifestations of subjectivity in the forms of protest activity of the personality / A. Sh. Guseynov // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2015. - № 5. - S. 148-151.

4. Guseynov A. Sh. Psychological culture as the potential of personality subjectivity of the trainer / A. Sh. Guseynov, V.V. Shipovskaya, N.V. Zhigunova // *Physical culture, sport - science and practice*. - 2018. - № 2. - S. 102-109.

5. Guseynov A. Sh., Shipovskaya V.V. Psychosocial maturity in the context of overcoming difficult situations and preventing personal destructions / A. Sh. Guseynov, V.V. Shipovskaya // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2019. - № 3. - S. 171-177.

6. Egorova M.S. Adoption of the Short Questionnaire of the Dark Triad / M.S. Egorova, M.A. Sitnikova, O.V. Parshikova // *Psychological research*. - 2015. - Т. 8. - № 43. - P. 1.

7. Egorova M.S., Sitnikova M.A. The Dark Triad / M.S. Egorova, M.A. Sitnikova // *Psychological research*. - 2014. - Т. 7. - № 38. - P. 12.

8. Ermolaeva E.P. Professional identity and marginalism: concept and reality (article one) / E.P. Ermolaeva // *Psychological journal*. - 2001. - Т. 22. - № 4. - P. 51–59.

9. Kornilova T.V. Methodic for the diagnostics of personality traits of the "Dark Triad": testing the questionnaire "The Dark Dozen" / T.V. Kornilov, S.A. Kornilov, M.A. Chumakova, M.S. Talmach // *Psychological journal*. - 2015. - Т. 36. - № 2. - P. 99–112.

10. Toshchenko Zh. T. Centaur problem. Experience of philosophical and sociological analysis / Zh. T. Toshchenko. - М.: New chronograph, 2011. - 552 p.

11. Shipovskaya V.V. Overcoming personality activity in the process of self-determination and search for authentic life / V.V. Shipovskaya // Materials of the All-Russian scientific-practical conf. (with in. uch.) "Personal identity: modern challenges"; ed. Z.I. Ryabikina and V.V. Znakova. - Maykop: Adyghe state. un-t; Krasnodar: Kuban State un-t; M.: Institute of Psychology RAS, 2014. - S. 91-93.

12. Shipovskaya V.V., Guseynov A. Sh. Personal helplessness as a factor of victimization of the subject / V.V. Shipovskaya, A. Sh. Guseynov // *International scientific journal "Society: Sociology, Psychology, Pedagogy"*. - 2018. - № 12. - P. 137-140.

13. Shipovskaya V.V., Guseynov A. Sh. Personal predictors of hostility: subjective-existential interpretation / V.V. Shipovskaya, A. Sh. Guseynov // *Humanization of education*. - 2019. - № 6. - P. 109-124.

14. Shipovskaya V.V., Guseinov A. Sh. Fluctuations of Subjectivity in the Dynamics of the Construction of Individual Being / V.V. Shipovskaya, A.Sh. Huseynov // VII All-Russian scientific-practical conference on existential psychology: materials of messages; ed. YES. Leontiev, A.Kh. Fam. - M.: Meaning. - 2019. - S. 86-89.

15. Babiak P., Hare R. Snakes in suits: When psychopaths go to work. New York: Regan Books, 2006. 355 p.

16. Bentler P.M. Comparative fit indexes in structural models. Psychological Bulletin, 1990, (107), pp. 238–246.

17. Furnham A., Richards S.C., Paulhus D.L. The Dark Triad of personality: A 10 year review. Social and Personality Psychology Compass, 2013, 7(3), 199–216.

18. Jones D.N., Paulhus D.L. Introducing the short Dark Triad (SD3): a brief measure of dark personality traits. Assessment. 2014 Feb; 21(1):28-41.

19. Lilienfeld S.O., Andrews B.P. Development and preliminary validation of a self-report measure of psychopathic personality traits in noncriminal population. Journal of personality assessment, 1996, 66(3), 488–524.

20. Malterer M.B., Glass S.J., Newman J.P. Psychopathy and trait emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 2008, 44(3), 735–745.

21. Monahan K.C., Steinberg L., Cauffman E., Mulvey E. Trajectories of antisocial behavior and psychosocial maturity from adolescence to young adulthood // Developmental Psychology, 2009. 45(6):1654–1668.

22. Raykov T., Marcoulides G.A. A first course in structural equation modeling. 2nd ed. / Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006, 238 p.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах

Гусейнов Александр Шамильевич (г. Краснодар, Россия), доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и общей психологии Кубанского государственного университета.

Шиповская Виктория Владимировна (г. Краснодар, Россия), кандидат психологических наук, докторант Кубанского государственного университета.



УДК 159.99

Итерационная модель психологического сопровождения лиц категории особого внимания

Iterative model of psychological support of special attention categories persons

Хусаинова С.В., *Институт педагогики, психологии и социальных проблем, us@ippisp.ru*

Палеха Е.С., *Институт педагогики, психологии и социальных проблем, katerina.paleha@gmail.com*

Khusainova S., *Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, us@ippisp.ru*

Palekha E., *Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, katerina.paleha@gmail.com*

DOI: 10.51379/KPJ.2020.51.26.035

Статья выполнена по государственному заданию № 0599-2019-0043 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения».

Ключевые слова: ресоциализация, личность, нарративно-императивный подход, дерадикализация, психологическое сопровождение, девиантность.

Keywords: resocialization, a personality, narrative-imperative approach, deradicalization, psychological support, deviance.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью совершенствования и приведения в соответствие с современными научными и социальными тенденциями модели ресоциализации личности лиц категории особого внимания. В статье показана необходимость интенсивного развития проблемы ресоциализации личности с учетом потребностей общества и государства на современном этапе ее развития. На основе данных психологической науки и анализа существующей системы психологического сопровождения представлена итерационная модель ресоциализации личности, подверженной идеологии терроризма и экстремизма. Ожидаемым результатом реализации итерационной модели ресоциализации личности является успешная профилактическая работа, направленная на изменение мышления (смягчение или отказ от определенных, опасных для общества, ценностей, установок и взглядов – то есть дерадикализация) или изменение поведения человека (отказ от практики насилия, выход из террористических структур, без изменения фундаментальных убеждений – то есть ресоциализация). Кроме того, предложена поэтапная схема процесса ресоциализации личности лиц категории особого внимания; проведено описание этапов ее прохождения и последующее устранение причин и условий, способствующих снижению вовлеченности в его смысловое и деятельностное поле.

Статья предназначена для педагогов-психологов, представителей коррекционных служб, руководителей образовательных организаций, представителей гуманитарного научного сообщества.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to improve and bring into line with modern scientific and social trends the model of resocialization of the personality of persons of the category of special attention. The article shows the need for intensive development of the problem of the resocialization of the individual, taking into account the needs of society and the state at the modern stage of development. Based on the data of psychological science and analysis of the existing system of psychological support, an iterative model of the resocialization of a person exposed to the ideology of terrorism and extremism is presented. The expected result of the implementation of the iterative model of personality resocialization is successful preventive work aimed at changing the way of thinking (softening or abandoning certain values, attitudes and views that are dangerous to society – that is, deradicalization) or changing human behavior (abandoning the practice of violence, leaving terrorist structures, without changing fundamental beliefs – that is, resocialization). In addition, a step-by-step scheme has been proposed for the process of resocialization of the identity of persons of special concern; description of stages of its passage and subsequent elimination of causes and conditions contributing to reduction of involvement in its semantic and activity field.

The article is intended for teachers-psychologists, representatives of correctional services, heads of educational organizations, representatives of the humanitarian scientific community.

Введение. Проводя анализ осуществления жизнедеятельности личности всегда необходимо учитывать обстоятельства жизни человека, где предполагаемые события могут измениться и проявить как позитивный, так и негативный характер. Данные обстоятельства определенно включают в себя предполагаемые риски и порождают у человека ответные реакции на негативные события. Преодолеть возникающие события с вызовами общества, развитием технологий, экономическими изменениями, влекущими за собой переживания негативного характера. Фактически создаются нежелательные факторы, риски, которые могут произойти в той или иной ситуации или быть учтены и минимизированы. В ситуациях изменения отмечается поведение категории лиц с невозможностью справиться с трудностями (потери нормальных условий развития, здоровья, потери жизни и др.). Данная категория исследователями определена как «группа риска» – категория лиц, требующих особого внимания. Данную категорию описывают Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Деметьева – лица, в силу обстоятельств жизни, наиболее подверженные негативным внешним воздействиям как со стороны общества, так и его криминальных элементов, способствующих возникновению дезадаптации [12].

Проблема профилактики экстремизма в последние десятилетия поднимается регулярно как в научной среде, так и в социально-юридической сфере. Статистика преступлений террористической направленности, публикуемая порталами федеральных служб безопасности разных стран и на официальном сайте ООН, только в последние годы перестала демонстрировать тенденцию к росту [5]. Психологической основой экстремизма как социально-политического феномена являются такие явления, как деструктивность, девиантность, отклоняющееся поведение, агрессия, радикализация, аддикция и ряд других. Обусловленность явлений целым рядом психических отклонений или проявлений личности является фактором, усложняющим изучение психологических основ терроризма и экстремизма (подробнее об этом мы писали в коллективном исследовании [3]).

Ресоциализация предполагает предупреждение и коррекцию отклоняющегося поведения лиц ОВ посредством современных психолого-педагогических методов. Профилактическая работа в этом случае ведется не только с субъектами ресоциализации, но и их семьями и окружением в стенах разного рода

интегрированных учреждений с различной степенью безопасности. Важной частью подобных программ должна стать ориентация на обеспечение профессионального обучения лиц категории О-В с учетом индивидуальных особенностей и достижение ими необходимого уровня для востребованности на рынке труда. Принципиально важным условием эффективной ресоциализации и дерадикализации является психологическое сопровождение лиц категории О-В, что влечет за собой необходимость совершенствования указанных сопроводительных мер. Кроме того, мы не раз отмечали важность ориентации подобного рода концепций и мероприятий на приоритет эффективного взаимодействия всех участников деятельности (эффективного участия в зоне координации экономического, социального и индивидуального потенциала), поскольку это необходимый элемент устойчивого развития «позитивной» личности [10;11].

Методология исследования. Базисом для изучения процессов ресоциализации и дерадикализации выступают теоретико-методологические основы изучения психологии личности, феномена отклоняющегося поведения (девиантности) и психологическое содержание понятия «терроризм» [9]. Выбирая метод построения новой концепции и модели ресоциализации, мы основывались на следующих теоретических положениях.

Дерадикализация на современном этапе развития гуманитарного знания понимается как психолого-педагогический процесс, посредством которого человек, вовлеченный в экстремистскую идеологию, демонстрирует признаки существенного снижения угрозы его привлечения в террористическую деятельность [8].

В научно-методологическом сообществе постулируется мнение, что в дерадикализации очень велика роль психологии, так как неуравновешенное психологическое состояние, одиночество, различного рода зависимости, депрессия, отношения с родителями, отсутствие социальной перспективы, социальные проблемы являются питательной средой для системной и целенаправленной работы модераторов, вовлекающих в экстремистскую и террористическую деятельность. Е.С. Палеха и Р.О. Галиева в своей недавней статье указывали, что зачастую вербовщики используют религию в ее радикальной интерпретации, обещая будущим adeptам мнимое решение их психологических и психических проблем, и мотивируют их на антиобщественную и антигосударственную деятельность как на якобы единственное средство

достижения личностного психологического благополучия [2]. Поэтому в современных условиях в психологической работе по дерадикализации на первый план выдвигается понимание психологии верующих, а, значит, главную роль начинает играть психология религии, в частности – психология ислама (реже – православия).

В психологической науке терроризм понимается как социально-политическая категория, обладающая признаками, отличными (с позиции права и принятых общественных норм) от признаков нормированных групп – это показано в Боднар Э.Л. в совершаемых насильственных противоправных действиях для устрашения или навязывания установленной линии поведения. Такие условно обозначенные цели: как территориальные, социально-экономические, политические, религиозно-этнические можно назвать цивилизационными [7]. Некоторые исследователи определяют терроризм как обозначение, где посредством описания приемов ведения войны, осуществляемой против культурных сообществ, нарушается их свобода в поддержании лидеров или против политики, которую адепты терроризма не приемлют как ошибочную [1;13]. При этом лидеры идеологии терроризма обладают средствами, позволяющими осуществлять давление на психику человека».

В.А. Соснин выделяет «следующие составляющие этого понятия: «насилие или использование силы; устремленность на гражданское население; групповое совершение террористических актов или индивидуальное; сознательно вызванная в обществе атмосфера страха; удержание цели принуждением некоторых групп или людей с тягой к изменению своих политических убеждений или социальных взглядов».

Многомерность понятия «терроризм» складывается за счет разнообразия средств и способов реализации воздействия, сформировавшихся подструктур личности и ее мотивации, что в целом влияет на выбор способа взаимодействия с окружающей террористов социальной и политической средой [7].

Личность, подверженная идеологии экстремизма и терроризма, как правило, имеет иллюзорное представление о будущей и загробной жизни, имеет склонность к манипуляциям [6]. В организации террористической деятельности главную роль всегда играет личность, склонная к смене взглядов, к объединению в группу, к реализации поставленных перед ней задач, которые

совпадают с ее собственными интересами и мнимыми интересами общества.

Актуальные потребности человека, вовлеченного в террористическую деятельность, реализуются в так называемом смещенно-символическом виде. Посредством механизма увеличения символизации и смещения понятия ценности происходит вовлечение человека в деятельность за счет пропаганды идеи мнимой легкости и простоты достижения жизненных целей внутри группы. Технологии террористической деятельности дают возможность удовлетворять потребности различных уровней без видимых усилий, что увеличивает вероятность вовлечения индивида в террористическую деятельность.

Причины, поддерживающие устойчивую мотивацию на участие в террористической деятельности, могут быть следующие:

- террор рассматривается индивидом как способ субъективно приемлемо и этично выместить агрессию, в т.ч. психопатологического характера;

- участие в такой деятельности удовлетворяет потребность в духовном лидере (террористический руководитель замещает фигуру родителя);

- деятельность способствует повышению самооценки, помогает чувствовать субъективную силу, власть;

- создает иллюзию простого и быстрого решения обычно трудно реализуемых жизненных задач;

- закрепляет цели, образ и способ жизни, соответствующий желаемому уровню заработка и др.

Ограничениями процесса дерадикализации являются:

- ее зависимость от смысловой направленности группы, ее традиций, типа взаимодействия с внешней средой;

- высокая степень неустойчивости процесса: «причина» и «следствие» могут меняться местами ввиду высокой активности «предмета» управления;

- зависимость от устойчивости самой «слабой» подсистемы (личности, склонной к экстремизму и терроризму);

- зависимость от качества образовательной деятельности, которая и обеспечивает устойчивость развития за счет непрерывного совершенствования ситуаций, процессов, структур взаимодействующих органов исполнительной власти и личности;

- сложный тип синхронизации циклов дерадикализации и входящих в нее элементов;

– подверженность дерадикализации кризисам внешней и внутренней среды, при этом кризис диктует необходимость системных изменений и функций управления при сохранении результативности деятельности.

Риски дерадикализации в системе профилактики связаны с высокой динамичностью, активностью, множественностью возникающих связей, создающих их дивергенцию. Введение конвергенции во взаимодействие органов исполнительной власти приводит к формированию программ защиты дерадикализованной личности.

В связи с вышесказанным нами был разработан принципиально новый инструментарий реализации процесса дерадикализации личности, удобный для использования в рамках проведения профилактических мероприятий. Нарративно-императивный подход позволяет описывать не только «индивидуальные психологические различия в описании важных жизненных событий» [4], но и включает в этот процесс осмысления жизненного пути важное условие – взаимодействие государства и граждан, решивших прекратить участие в террористической деятельности, что позволяет реализовать работу с объектом ресоциализации посредством самоописания его жизни и деятельности, длительного сопровождения с приведением мер

профилактики и развития личности. Меры профилактического воздействия при этом предусматривают раннее выявление радикализации и ее непосредственное предупреждение.

Результаты исследования. Одним из инструментов ресоциализации и дерадикализации личности лиц категории О-В нами предложена так называемая итерационная модель. Данная модель позволяет рассмотреть разноуровневые потребности, и направить психологическое сопровождение на конечное принятие благополучия жизни и деятельности, образование смыслов «позитивной» личности. Смысловая особенность итерационной модели ресоциализации личности заключается в снижении распространения радикальной идеологии, повышение степени ее внешней управляемости, а также в совершенствовании методов идеологического противодействия посредством механизмов соединения религиозных предпосылок с формально-логическими проблемами данных групп. Указанные факторы в совокупности рассматриваются как элементы системы, способствующие возобновлению жизни и деятельности лиц категории О-В в социальной среде.



Рисунок 1. – Итерационная модель сопровождения лиц категории О-В

Первый ее уровень – сопровождение – предполагает деятельность по объективной, комплексной диагностике, максимально точному определению факторов, которые привели к сложившейся жизненной ситуации. На этом этапе осуществляется сбор анамнеза, раскрывающего возможные причины негативного поведения, анализ идеологических и поведенческих установок, сформированной иерархии ценностей и картины мира; проводится изучение обстановки в семье индивида, степени влияния деструктивных установок на жизнедеятельность его близких, определение возможных рисков.

Завершается этап формированием комплексного заключения, содержащего информацию о причинах возможной радикализации, наличии внутрисемейных конфликтов, факторах риска, стабилизирующих процессах, рекомендуемых стратегий адресной работы.

Второй уровень – коллаборация – подразумевает деятельность, направленную на повышение уровня психологической компетенции социального окружения лица категории О-В (соседи, старшие по дому или председатели территориальных общественных самоуправлений, работодатели, коллеги, главы

сельских поселений, участковые оперуполномоченные, инспектора по делам несовершеннолетних, классные руководители, сотрудники социальных и психологических служб, спортивные тренеры, представители молодежных или религиозных организаций, в отдельных случаях – родственники, а также иные граждане, осведомленные о причастности лица категории О-В к противоправной деятельности).

Третий уровень – проектирование – заключается в непосредственном оказании социально-психологической помощи лицу категории О-В или кому-либо из его близких.

Четвертый уровень – социальное взаимодействие – предполагает дальнейшее сопровождение устойчивых позитивных тенденций, поддержку в реализации потребностей в саморазвитии индивида. Здесь может быть эффективна наступательная работа идеологов с мировоззренческими установками и взглядами лица категории О-В и его близких, правовое просвещение, формирование чувства благодарности, привязанности и любви к Родине – проведение религиозной реабилитации.

Пятый уровень – самопринятие – начинается при закреплении признаков осознания противоречивости радикальных установок. На данной стадии эффективно включение лица О-В в активную общественную деятельность.

Шестой уровень – самореализация – заключается в принятии лицом категории О-В осознанного отношения к жизни и деятельности, социальных норм государства.

Отметим, что на практике не всегда нужно выдерживать последовательное прохождение шести этапов. Так, лидеры террористических структур могут самостоятельно прийти к осознанию пагубности своих деяний, покинуть боевые ряды и быть готовыми взаимодействовать сразу на 5-ом этапе (публичное разоблачение заблуждений или индивидуальные разубеждающие беседы). Рекомендуется через какое-то время предлагать пройти им 3-ий этап (психологическую поддержку), а стабилизацию адаптации осуществлять на основе подходов 2-ого и 4-го этапов (обучение окружения и вовлечение в неидеологизированную общественную активность).

В итерационной модели переход с одного уровня на другой, осуществляется посредством включения механизма формирования доминирующей потребности, способствующего осознанию противоречивости радикальных установок. Активация на каждом уровне реализуется итеративно, где совершая проход по всем этапам уровня, осуществляется возвратное

приближение к уточнению и закреплению результата, направленного на принятие благополучия жизни и деятельности.

Современные научные исследования свидетельствуют о необычайных способностях мозга к пластичности, перепрограммированию и восстановлению. Это дает надежду многим участникам террористических организаций на возможность самостоятельно выбрать свое будущее и разорвать круг воздействия и насилия. Вместе с тем, по объективным причинам, связанным как с особенностями характера лиц категории О-В, так и в некоторых случаях расстройством их психики, с органическими поражениями головного мозга, изменить «туннельное мировоззрение» или скорректировать радикальные взгляды возможно не всегда (10% случаев не поддается ресоциализации и дерадикализации). Не все участники террористических организаций способны обратиться к психологам, раскаяться. Актуальна и проблема дефицита квалифицированных специалистов по ресоциализации и дерадикализации.

В связи с этим отметим, что необходимы контроль и своевременное выявление возможных признаков радикализации, а также формирование таких внешних условий жизнедеятельности, которые минимизируют возможное распространение террористических идей и повлияют на изменение поведения потенциальных «террористов».

Заключение. Таким образом, совершенствование модели ресоциализации личности в системе психологического сопровождения лиц с отклоняющимся поведением является необходимым направлением учета потребностей общества и государства. Реализация итерационной модели ресоциализации личности, подверженной идеологии терроризма и экстремизма, способствует проведению успешной профилактической работы, направленной на изменение мышления (смягчение или отказ от определенных, опасных для общества, ценностей, установок и взглядов – то есть дерадикализация) или изменение поведения человека (отказ от практики насилия, выход из террористических структур, без изменения фундаментальных убеждений – то есть ресоциализация). А также, поэтапная схема процесса ресоциализации личности лиц категории особого внимания при прохождении ее этапов способствует устранению причин и условий снижения вовлеченности их в смысловое и деятельностное поле идеологии терроризма и экстремизма.

Литература:

1. Внукова Л.Б. Радикализация как персональный процесс и социальный феномен: зарубежные теории и российские реалии [Электронный ресурс] / Л.Б. Внукова // Вопросы безопасности. – 2017. – № 4. – С. 60-69. – Режим доступа: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=23724
2. Галиева Р.О., Палеха Е.С. Предпосылки радикализации и вовлечения учащейся молодежи в деятельность террористических организаций / Р.О. Галиева, Е.С. Палеха // Казанский педагогический журнал – 2019. – № 3. – С. 108-114.
3. Девиантность VS экстремизм: термины, предпосылки, исследования: сборник статей / С.В. Хусаинова, Е.С. Палеха, Р.О. Галиева, Р.Н. Хакимзянов // Актуальные проблемы отклоняющегося поведения лиц склонных к терроризму. – Изд-во: ФГБНУ «ИППСП», 2019. – 78 с.
4. Зуев Д.А. Нарративный подход к изучению важных жизненных событий [Электронный ресурс] / Д.А. Зуев // Logos et Praxis. – 2013. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/narrativnyy-podhod-k-izucheniyyu-vazhnyh-zhiznennyh-sobytyy>
5. Использование Интернета в террористических целях / Организация Объединенных Наций [Электронный ресурс]. – Нью-Йорк, 2013. – 164 с. – Режим доступа: https://www.unodc.org/documents/terrorism/Publications/Use_of_Internet_for_Terrorist_Purposes/Use_of_the_internet_for_terrorist_purposes_Russian.pdf
6. Кузнецова М.Н. Обзор теоретических аспектов деструктивного поведения личности [Электронный ресурс] / М.Н. Кузнецова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2018. – № 2(156). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor>
7. Психология современного терроризма: учебное пособие / В.А. Соснин. – М.: ФОРУМ, 2010. – 160 с.
8. Сборник материалов по противодействию идеологии терроризма / Антитеррористическая комиссия в Республике Коми [Электронный ресурс]. – Сыктывкар: ООО «Миян Кыв», 2017. – 436 с. – Режим доступа: <http://www.pechoraonline.ru/content/menu/525/Sbornik-po-protivodeistviyu-ideologii-terrorizma-2017.pdf>
9. Федеральный закон "О противодействии терроризму" от 06.03.2006 N 35-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58840/
10. Хусаинова С.В. Внешнее влияние как фактор безопасности образовательной среды / С.В. Хусаинова // Научное мнение. – 2018. – № 1. – С. 85-92.
11. Хусаинова С.В., Хакимзянов Р.Н. Исследование психологических особенностей личности склонной к девиантному поведению / С.В. Хусаинова, Р.Н. Хакимзянов // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 6(137). – С. 195-200.
12. Хусаинова С.В., Угарова Н.М. Детерминанты отклоняющегося поведения обучающихся группы риска в образовательной среде / С.В. Хусаинова, Н.М. Угарова // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 3(140). - С. 255-261.
13. Wilner A.S., Dubouloz C.-J. Homegrown terrorism and transformative learning: an interdisciplinary approach to understanding radicalization // Global Change, Peace & Security. – 2010. – Vol. 22. – № 1. – P. 33-51.

References:

1. Vnukova L.B. Radicalization as a personal process and a social phenomenon: foreign theories and Russian realities [Electronic resource] / L.B. Vnukova // Security Issues. - 2017. - № 4. - P. 60-69. - Access mode: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=23724
2. Galieva R.O., Palekha E.S. Prerequisites for radicalization and students' involvement in the activities of terrorist organizations / R.O. Galieva, E.S. Palekh // Kazan Pedagogical Journal "- 2019. - № 3. - P. 108-114.
3. Deviance VS. extremism: terms, prerequisites, research: a collection of articles / S.V. Khusainova, E.S. Palekh, R.O. Galieva, R.N. Khakimzyanov // Actual problems of deviant behavior of persons prone to terrorism. - Publishing house: FSBSI "IPSP", 2019. - 78 p.
4. Zuev D.A. Narrative approach to the study of important life events [Electronic resource] / D.A. Zuev // Logos et Praxis. - 2013. - № 2. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/narrativnyy-podhod-k-izucheniyyu-vazhnyh-zhiznennyh-sobytyy>
5. Using the Internet for terrorist purposes / United Nations Organization [Electronic resource]. - New York, 2013. - 164 p. - Access mode: https://www.unodc.org/documents/terrorism/Publications/Use_of_Internet_for_Terrorist_Purposes/Use_of_the_internet_for_terrorist_purposes_Russian.pdf
6. Kuznetsova M.N. Review of theoretical aspects of destructive behavior of the personality [Electronic resource] / M.N. Kuznetsova // Scientific Notes of the University of Lesgaft. - 2018. - № 2(156). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-teoreticheskikh-aspektov-destruktivnogo-povedeniya-lichnosti>
7. Psychology of modern terrorism: textbook / V.A. Sosnin. - M.: FORUM, 2010. - 160 p.
8. Collection of materials on countering the ideology of terrorism / Anti-terrorist commission in the Komi Republic [Electronic resource]. - Syktывkar: LLC "Miyan Kiv", 2017. - 436 p. - Access mode: <http://www.pechoraonline.ru/content/menu/525/Sbornik-po-protivodeistviyu-ideologii-terrorizma-2017.pdf>
9. Federal Law "On Countering Terrorism" dated 06.03.2006 N 35-FZ (last edition) [Electronic resource]. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58840/
10. Khusainova S.V. External influence as a safety factor of the educational environment / S.V. Khusainova // Scientific opinion. - 2018. - № 1. - P. 85-92.

11. Khusainova S.V., Khakimzyanov R.N. Research of psychological characteristics of personality prone to deviant behavior / S.V. Khusainova, R.N. Khakimzyanov // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 6(137). - S. 195-200.

12. Khusainova S.V., Ugarova N.M. Determinants of students' deviant behavior at risk in the educational

environment / S.V. Khusainova, N.M. Ugarova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 3(140). - S. 255-261.

13. Wilner A.S., Dubouloz C.-J. Homegrown terrorism and transformative learning: an interdisciplinary approach to understanding radicalization // Global Change, Peace & Security. - 2010. - Vol. 22. - № 1. - P. 33-51.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Хусаинова Светлана Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ученый секретарь ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем».

Палеха Екатерина Сергеевна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем».



УДК 159.9.072

Роль эмоционального интеллекта в профессиональном благополучии человека

The role of emotional intelligence in human professional well-being

Хлевная Е.А., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, elankha@yandex.ru

Киселева Т.С., Международный центр «Креативные технологии консалтинга», kiseleva@mc-ktk.ru

Сергиенко Е.А., Институт психологии Российской академии наук, elenas13@mail.ru

Никитина А.А., Лаборатория эмоционального интеллекта, nikitina@eilab.ru

Осипенко Е.И., Лаборатория эмоционального интеллекта, osipenko@eilab.ru

Khlevnaya E., Plekhanov Russian University of Economics, elankha@yandex.ru

Kiseleva T., International Centre Creative Technologies of Consulting, kiseleva@mc-ktk.ru

Sergienko E., Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, elenas13@mail.ru

Nikitina A., Emotional intelligence laboratory, nikitina@eilab.ru

Osipenko E., Emotional intelligence laboratory, osipenko@eilab.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.74.86.036

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 19-013-00085.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, модель способностей, профессиональное благополучие, психологическое благополучие.

Keywords: emotional intelligence, ability model, professional well-being, psychological well-being.

Аннотация. В условиях глобальных социально-экономических преобразований, увеличения числа факторов стресса и роста эмоциональной нагрузки на фоне постоянных изменений профессиональной среды особенно актуальным становится поиск ресурса повышения профессионального благополучия человека.

Целью представленного исследования является установление роли эмоционального интеллекта (ЭИ) и его компонентов в профессиональном благополучии человека. В исследовании приняли участие 243 человека в возрасте от 18 до 67 лет. Для оценки параметров ЭИ и профессионального благополучия использовались методики – тест эмоционального интеллекта (ТЭИ) и методика оценки профессионального благополучия (МОПБ) соответственно. В результате корреляционного и регрессионного анализа было выявлено влияние общего показателя ЭИ на профессиональное благополучие человека, в частности наибольший вклад ЭИ делает в направленность личности на совершенствование себя как профессионала и на удовлетворенность актуальными достижениями.

Abstract. In the conditions of global social and economic transformations, increasing number of stress factors and growing emotional stress on the background of constant changes in the professional environment, the search for a resource to improve professional well-being of a person becomes particularly important.

The purpose of the presented research is to establish the role of emotional intelligence (EI) in a person's professional well-being. The study involved 243 people aged 18 to 67 years, to assess the parameters of EI and professional well-being the following methods were used: «emotional intelligence test» (EIT) and «The Occupational Well-Being Inventory», respectively. As a result of correlation and regression analysis, the impact of the overall EI indicator on a person's professional wellbeing was revealed, in particular, the greatest contribution of EI makes to the individual's focus on improving himself as a professional and the degree of satisfaction with current achievements.

Введение. В связи с ростом количества стрессогенных факторов, дестабилизирующим образом влияющих на современного человека, обусловленных стремительными социальными изменениями, экономической и политической нестабильностью, экологическими проблемами, особую важность приобретает психологическое благополучие человека, при котором он имеет возможности реализовать свой потенциал, способен продуктивно работать, справляться со стрессом. Аспекты, связанные с профессиональной деятельностью, с реализацией на работе, вносят свой вклад в общее ощущение благополучия, тогда как стресс и другие сложности на работе оказывают пагубное влияние на состояние человека.

В настоящее время наиболее актуальны исследования феноменов, обеспечивающих благополучие в профессиональной сфере, как критериев повышения общего психологического благополучия человека. Профессиональное благополучие исследуется в зарубежных работах и определяется под различными терминами: occupational well-being (Schaufeli W.B., Schreurs P.J., Taris T.W., Van Horn J.E., Warr P.), job satisfaction (Diener E., Judge T.A., Klinger R., Lucas R., Oishi S.), employee well-being (Avey J.B., Luthans F., Schaufeli W.B., Smith R.M., Taris T.W., Van Rhenen W.) и т.п.

Тематика психологического благополучия разрабатывается многими отечественными авторами (А.Ю. Акимова, Р.А. Березовская, О.А. Долгополова, А.И. Комарова, С.В. Михнева, А.А. Обознов, Д.Л. Петрович, Е.И. Рут, Б.В. Рябов, Н.С. Ткаченко, Р.М. Шамионов) на пересечении интересов организационной психологии, психологии труда и психологии профессионального здоровья. Однако, как отмечает Р.А. Березовская, несмотря на всю перспективность данной области и на наличие многочисленных теоретических подходов, она нуждается в систематическом и целостном анализе в рамках зарубежной и отечественной психологии [1].

Эмпирические исследования профессионального благополучия осложнены рядом проблем. С одной стороны, корень проблемы заключается в том, что во многих исследованиях профессиональное благополучие рассматривается не как отдельный вид благополучия, который влияет на общее благополучие, а как феномен психологического благополучия, специфика которого рассматривается в контексте профессиональной деятельности [2;3;5]. Как отмечают Е.И. Рут и Р.А. Березовская, в большинстве таких

исследований вместо профессионального благополучия измеряется психологическое, в результате чего не учитываются условия, особенности и контекст профессиональной деятельности [8]. С другой стороны, возникает проблема измерения профессионального благополучия как самостоятельного явления, отражающего особенности благополучия в трудовой сфере.

Особое место в исследованиях профессионального благополучия и близких феноменов занимают работы, рассматривающие влияние эмоционального интеллекта (ЭИ). Приведем результаты некоторых исследований:

- высокий ЭИ положительно связан с удовлетворенностью работой, уровнем производительности и вовлеченностью [22;26];
- чем выше ЭИ руководителей, тем выше производительность его сотрудников [25] и удовлетворенность работой [19;23];
- ЭИ связан с инновационной корпоративной культурой организации и с производительностью работников [10];
- педагоги с высоким ЭИ имеют высокие уровни благополучия и ожидания успеха [13];
- у педагогов выявлена отрицательная взаимосвязь между ЭИ и уровнем эмоционального выгорания [18];
- ЭИ связан с профессиональным благополучием госслужащих [4].

Представленные закономерности подчеркивают значимость ЭИ как важного фактора повышения эффективности деятельности, различных видов благополучия, в том числе и профессионального.

Однако следует учитывать, что значимый и видимый результаты дают не все модели и концепции ЭИ, которых с момента введения конструкта в поле научного интереса в 1990 году появилось большое количество.

Закрепилось разделение существующих моделей ЭИ по способу его измерения [16]:

- в самой первой модели, получившей название «модель способностей», ЭИ рассматривается как когнитивная способность, распознавать, использовать, понимать эмоции и управлять ими, а для измерения его подходят задачные методики, аналогичные тестам интеллекта [17;21];
- в смешанных моделях ЭИ определяется как совокупность личностных характеристик и измеряется с помощью опросников, построенных на самоотчете [11;14];
- модели черт отходят от понимания ЭИ как интеллекта, а интерпретируют его как широкий конструкт, включающий поведенческие склонности, личностные черты, эмпатию, аспекты

социального интеллекта; для его оценки используются опросниковые методы [20].

Широкая представленность различных моделей ЭИ стимулировала научный поиск наиболее эффективных из них. Четкая структура ЭИ в модели способностей позволяет создавать развивающие программы, результативность которых подтверждена в исследованиях [15], в то время как измеренный самоотчетными методиками в рамках смешанных моделей и моделей черт ЭИ имеет высокие значения корреляции с личностными чертами, что ставит под сомнения обоснованность выделения ЭИ в самостоятельный концепт [24].

На основе 300 исследований с совокупным числом участников более 10000 группа ученых во главе с Х. Болен (H. Bolen) выявили взаимосвязь ЭИ с производительностью и подтвердили прогностические возможности конструкта, операционализированного в рамках моделей способностей: с помощью ЭИ можно предсказывать компетенции, которые позволяют достичь значимых результатов в работе [12]. При этом подавляющее большинство отечественных исследований в данной области базируется на моделях черт и смешанных моделях, т.к. изучение ЭИ в рамках модели способностей было затруднено отсутствием до недавнего времени соответствующих объективных методик.

Данное исследование направлено на изучение роли ЭИ в профессиональном благополучии. При операционализации ключевых понятий мы исходили из модели ЭИ как способности, предложенной Дж. Мэйером, П. Сэловеем и Д. Карузо (Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R.), и опирались на представления Е.И. Рут о профессиональном благополучии как о многомерном феномене, структура которого сопоставима со структурой психологического благополучия в модели К. Рифф (C. Ryff).

Методика и процедура исследования. Целью исследования являлось установление роли ЭИ и его компонентов в профессиональном благополучии человека.

В исследовании приняли участие 243 человека, возрастной диапазон – 18 – 67 лет, средний возраст – 36,1 лет, из них 182 женщины и 61 мужчина. Сбор данных осуществлялся в электронном виде и проходил с июня по сентябрь 2020 года.

В качестве инструмента оценки ЭИ использовалась методика «Тест эмоционального интеллекта» (ТЭИ), в основе которой лежит модель способностей ЭИ и психоэволюционная теория эмоций Р. Плутчика (R. Plutchik), надежность и валидность которой была

подтверждена экспериментально. ТЭИ позволяет получить общий балл ЭИ, баллы по Опытному и Стратегическому доменам, баллы по четырем ветвям (способностям ЭИ): распознавание (идентификация) эмоций, использование эмоций для решения задач, понимание эмоций, управление эмоциями; баллы по 10 разделам: «Лица», «Фасилитация», «Изменения», «Управление своими эмоциями», «Изображения», «Эмпатия», «Смешивание», «Влияние на эмоции других», «Ситуации» и «Динамика» [9].

Для определения параметров профессионального благополучия использовалась методика оценки профессионального благополучия (МОПБ), апробированная в диссертационном исследовании Е.И. Рут [6]. С помощью данной методики можно оценить общее профессиональное благополучие и показатели по шкалам: «Автономность в профессиональной деятельности», «Профессиональное самопринятие» (включает субшкалы «Удовлетворенность уровнем компетентности» и «Удовлетворенность профессиональными достижениями»), «Профессиональное развитие» (включает «Профессиональный рост» и «Профессиональные цели») и «Позитивные отношения в коллективе». На основе результатов проверки на надежность и валидность МОПБ признана пригодной для применения в научно-исследовательских и практических целях [7].

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась в статистических пакетах JASP Version 0.8.4 и SPSS 20.0.

Результаты эмпирического исследования. Проверка на нормальность распределения полученных по методикам ТЭИ и МОПБ данных показала, что распределение по всем шкалам ТЭИ, кроме раздела «Динамика», обладает отрицательной асимметрией, за счет которой имеет значимые отличия от нормальности распределения. Подобная картина была получена на данных методики МОПБ: по всем шкалам, кроме показателя общего профессионального благополучия, выявлены отклонения от нормального распределения за счет отрицательной асимметрии. Данная проверка необходима для выбора адекватных статистических инструментов для дальнейшего анализа.

Корреляционный анализ осуществлялся с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r-Spearman's), выбор которого был обусловлен спецификой распределения данных. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Корреляция разделов ЭИ и шкал МОПБ

	А	УУК	УПД	ПР	ПЦ	ПО	ПБ
Раздел 1 (Лица)	<i>r = 0.179,</i> <i>p = 0.005</i>	<i>r = 0.129,</i> <i>p = 0.045</i>	<i>r = 0.244,</i> <i>p < 0.001</i>	<i>r = 0.173,</i> <i>p = 0.007</i>	<i>r = 0.175,</i> <i>p = 0.006</i>	r = 0.096, p = 0.136	<i>r = 0.216,</i> <i>p = 0.001</i>
Раздел 2 (Фасилитация)	r = -0.040, p = 0.538	<i>r = 0.177,</i> <i>p = 0.006</i>	<i>r = 0.138,</i> <i>p = 0.032</i>	<i>r = 0.133,</i> <i>p = 0.038</i>	<i>r = 0.241,</i> <i>p < 0.001</i>	r = 0.047, p = 0.464	<i>r = 0.167,</i> <i>p = 0.009</i>
Раздел 3 (Изменения)	r = 0.010, p = 0.880	r = 0.030, p = 0.640	r = 0.106, p = 0.100	<i>r = 0.152,</i> <i>p = 0.017</i>	<i>r = 0.154,</i> <i>p = 0.016</i>	r = 0.031, p = 0.627	r = 0.119, p = 0.063
Раздел 4 (Управление своими эмоциями)	r = -0.095, p = 0.138	r = -0.029, p = 0.648	r = 0.032, p = 0.624	r = -0.106, p = 0.098	r = -0.083, p = 0.197	r = 0.009, p = 0.892	r = -0.053, p = 0.414
Раздел 5 (Изображения)	r = 0.063, p = 0.328	r = 0.055, p = 0.392	r = 0.005, p = 0.943	r = -0.021, p = 0.743	r = -0.041, p = 0.521	r = -0.018, p = 0.778	r = 0.011, p = 0.863
Раздел 6 (Эмпатия)	r = 0.111, p = 0.085	r = 0.074, p = 0.248	<i>r = 0.157,</i> <i>p = 0.014</i>	r = 0.106, p = 0.101	r = 0.113, p = 0.080	r = 0.062, p = 0.334	<i>r = 0.134,</i> <i>p = 0.036</i>
Раздел 7 (Смешивание)	r = -0.013, p = 0.839	r = 0.069, p = 0.281	<i>r = 0.141,</i> <i>p = 0.028</i>	r = 0.111, p = 0.086	r = 0.082, p = 0.201	r = 0.053, p = 0.408	r = 0.096, p = 0.135
Раздел 8 (Влияние на эмоции других)	r = 0.050, p = 0.439	<i>r = 0.179,</i> <i>p = 0.005</i>	<i>r = 0.165,</i> <i>p = 0.010</i>	<i>r = 0.143,</i> <i>p = 0.026</i>	<i>r = 0.187,</i> <i>p = 0.003</i>	<i>r = 0.196,</i> <i>p = 0.002</i>	<i>r = 0.210,</i> <i>p = 0.001</i>
Раздел 9а (Ситуации)	r = 0.065, p = 0.317	r = 0.118, p = 0.067	<i>r = 0.156,</i> <i>p = 0.015</i>	r = 0.112, p = 0.083	r = 0.126, p = 0.051	r = 0.031, p = 0.629	<i>r = 0.162,</i> <i>p = 0.012</i>
Раздел 9б (Динамика)	r = 0.033, p = 0.611	<i>r = 0.131,</i> <i>p = 0.042</i>	r = 0.116, p = 0.072	r = 0.075, p = 0.242	r = 0.046, p = 0.474	r = 0.067, p = 0.300	r = 0.116, p = 0.071
Ветвь 1 «Распознавание (идентификация) эмоций»	r = 0.114, p = 0.075	<i>r = 0.140,</i> <i>p = 0.029</i>	<i>r = 0.214,</i> <i>p = 0.001</i>	<i>r = 0.132,</i> <i>p = 0.040</i>	<i>r = 0.150,</i> <i>p = 0.019</i>	r = 0.070, p = 0.280	<i>r = 0.199,</i> <i>p = 0.002</i>
Ветвь 2 «Использование эмоций для решения задач»	r = 0.027, p = 0.672	<i>r = 0.168,</i> <i>p = 0.009</i>	<i>r = 0.192,</i> <i>p = 0.003</i>	<i>r = 0.151,</i> <i>p = 0.018</i>	<i>r = 0.233,</i> <i>p < 0.001</i>	r = 0.070, p = 0.277	<i>r = 0.195,</i> <i>p = 0.002</i>
Ветвь 3 «Понимание эмоций»	r = 0.022, p = 0.735	r = 0.104, p = 0.106	<i>r = 0.188,</i> <i>p = 0.003</i>	<i>r = 0.216,</i> <i>p = 0.001</i>	<i>r = 0.173,</i> <i>p = 0.007</i>	r = 0.079, p = 0.223	<i>r = 0.188,</i> <i>p = 0.003</i>
Ветвь 4 «Управление эмоциями»	r = -0.035, p = 0.590	r = 0.106, p = 0.099	<i>r = 0.138,</i> <i>p = 0.031</i>	r = 0.042, p = 0.517	r = 0.065, p = 0.311	r = 0.112, p = 0.080	r = 0.103, p = 0.109
Опытный домен	r = 0.096, p = 0.137	<i>r = 0.210,</i> <i>p = 0.001</i>	<i>r = 0.256,</i> <i>p < 0.001</i>	<i>r = 0.173,</i> <i>p = 0.007</i>	<i>r = 0.259,</i> <i>p < 0.001</i>	r = 0.085, p = 0.188	<i>r = 0.258,</i> <i>p < 0.001</i>
Стратегический домен	r = 0.018, p = 0.781	<i>r = 0.133,</i> <i>p = 0.039</i>	<i>r = 0.237,</i> <i>p < 0.001</i>	<i>r = 0.204,</i> <i>p = 0.001</i>	<i>r = 0.177,</i> <i>p = 0.006</i>	r = 0.101, p = 0.117	<i>r = 0.212,</i> <i>p = 0.001</i>
Общий ЭИ	r = 0.079, p = 0.222	<i>r = 0.219,</i> <i>p = 0.001</i>	<i>r = 0.295,</i> <i>p < 0.001</i>	<i>r = 0.224,</i> <i>p < 0.001</i>	<i>r = 0.277,</i> <i>p < 0.001</i>	r = 0.118, p = 0.066	<i>r = 0.290,</i> <i>p < 0.001</i>

Примечание: использовался коэффициент корреляции Спирмена. Курсивом отмечены корреляции, значимые на уровне $p < 0.05$. Расшифровка кратких обозначений шкал: А – Автономность в профессиональной деятельности, УУК – Удовлетворенность уровнем компетентности, УПД – Удовлетворенность профессиональными достижениями, ПР – Профессиональный рост, ПЦ – Профессиональные цели, ПО – Позитивные отношения в коллективе, ПБ – Профессиональное благополучие (общий показатель).

Как видно из таблицы 1, между результатами двух методик довольно много значимых положительных корреляций, но все они довольно слабые (от 0,129 до 0,295 при уровнях значимости $p < 0.05$ и более строгих). Раздел 1 «Лица» значимо коррелируют со всеми шкалами, кроме шкалы «Позитивные отношения в коллективе», раздел 2

«Фасилитация» – со всеми, кроме шкал «Позитивные отношения в коллективе» и «Автономность в профессиональной деятельности», раздел 3 «Изменения» – только со шкалами «Профессиональный рост» и «Профессиональные цели», раздел 4 «Управление своими эмоциями» и 5 «Изображения» – ни с

одной из шкал МОПБ, разделы 6 «Эмпатия» и 7 «Смешивание» – только со шкалой «Удовлетворенность профессиональными достижениями», раздел 8 «Влияние на эмоции других» – со всеми шкалами, кроме «Автономность в профессиональной деятельности», раздел 9а «Ситуации» – со шкалой «Удовлетворенность профессиональными достижениями» и общим показателем психологического благополучия, раздел 9б «Динамика» – только со шкалой «Удовлетворенность уровнем компетентности». Ветви 1 «Распознавание (идентификация) эмоций» и 2 «Использование эмоций для решения задач» значимо положительно коррелируют со всеми шкалами, кроме «Автономность в профессиональной деятельности» и «Позитивные отношения в коллективе», ветвь 3 «Понимание эмоций» со всеми, кроме «Автономность в профессиональной деятельности», «Удовлетворенность уровнем компетентности» и «Позитивные отношения в коллективе», а ветвь 4 «Управление эмоциями» – только со шкалой «Удовлетворенность профессиональными достижениями». Показатели обоих – и опытного, и стратегического доменов ЭИ так же, как и

общего ЭИ значимо коррелируют со всеми показателями, кроме шкал «Автономность в профессиональной деятельности» и «Позитивные отношения в коллективе».

Таким образом, обнаружена значимая положительная связь между общим ЭИ и профессиональным благополучием.

По полученным результатам можно предположить, что ЭИ связан с характеристиками профессионального благополучия, которые отражают отношение человека к себе, как компетентному специалисту в данной профессиональной области, и определяют направленность человека на дальнейшее совершенствование своих профессиональных навыков.

Также выявлены связи между автономностью в профессиональной сфере со способностью «Распознавание эмоции по лицам» и между позитивными отношениями в коллективе и способностью «Влияние на эмоции окружающих людей».

Для оценки влияния показателей ЭИ на результаты методики МОПБ был проведен множественный регрессионный анализ, в котором шкалы методики МОПБ стали зависимыми переменными, а четыре ветви ЭИ – независимыми переменными. Полученные результаты приведены в таблице 2.

Таблица 2. – Результаты регрессионного анализа (влияние ЭИ на МОПБ), метод принудительного включения)

Зависимая переменная в модели	F-критерий	R ²	Переменные в модели: стандартизованные коэффициенты β
Профессиональное благополучие (общий показатель)	$F(4, 238) = 6.273$ $p < 0.001$	0.095 (0.080)	Распознавание (идентификация) эмоций: $\beta=0.155$ ($p = 0.023$) использование эмоций для решения задач: $\beta=0.123$ ($p = 0.069$) понимание эмоций: $\beta=0.125$ ($p = 0.055$) управление эмоциями: $\beta=0.055$ ($p = 0.401$)
Автономность в профессиональной деятельности	$F(4, 238) = 2.323$ $p = 0.057$	0.038 (0.021)	Распознавание (идентификация) эмоций: $\beta=0.185$ ($p = 0.009$) использование эмоций для решения задач: $\beta=-0.003$ ($p = 0.971$) понимание эмоций: $\beta=0.044$ ($p = 0.513$) управление эмоциями: $\beta=-0.035$ ($p = 0.599$)
Удовлетворенность уровнем компетентности	$F(4, 238) = 3.201$ $p = 0.014$	0.051 (0.035)	Распознавание (идентификация) эмоций: $\beta=0.132$ ($p = 0.058$) использование эмоций для решения задач: $\beta=0.095$ ($p = 0.171$) понимание эмоций: $\beta=0.044$ ($p = 0.509$) управление эмоциями: $\beta=0.055$ ($p = 0.409$)

Продолжение таблицы 2

Зависимая переменная в модели	F-критерий	R ²	Переменные в модели: стандартизованные коэффициенты β
Удовлетворенность профессиональными достижениями	<i>F(4, 238) = 5.343</i> <i>p < 0.001</i>	0.082 (0.067)	Распознавание (идентификация) эмоций: β=0.116 (p = 0.090) использование эмоций для решения задач: β=0.119 (p = 0.079) понимание эмоций: β=0.111 (p = 0.092) управление эмоциями: β=0.091 (p = 0.167)
Профессиональный рост	<i>F(4, 238) = 5.782</i> <i>p < 0.001</i>	0.089 (0.073)	Распознавание (идентификация) эмоций: β=0.112 (p = 0.101) использование эмоций для решения задач: β=0.094 (p = 0.167) <i>понимание эмоций: β=0.207 (p = 0.002)</i> управление эмоциями: β=-0.002 (p = 0.981)
Профессиональные цели	<i>F(4, 238) = 5.979</i> <i>p < 0.001</i>	0.091 (0.076)	Распознавание (идентификация) эмоций: β=0.084 (p = 0.216) <i>использование эмоций для решения задач: β=0.191 (p = 0.005)</i> <i>понимание эмоций: β=0.141 (p = 0.031)</i> управление эмоциями: β=0.009 (p = 0.896)
Позитивные отношения в коллективе	F(4, 238) = 1.132 p = 0.342	0.019 (0.002)	Распознавание (идентификация) эмоций: β=0.061 (p = 0.385) использование эмоций для решения задач: β=0.022 (p = 0.750) понимание эмоций: β=-0.001 (p = 0.992) управление эмоциями: β=0.100 (p = 0.139)

Примечание: в столбце R² в скобках указан скорректированный коэффициент с поправкой на число предикторов. Курсивом выделены значимые эффекты.

По данным таблицы 2, в целом ветви ЭИ оказывают значимое влияние на все показатели МОПБ, кроме шкал «Автономность в профессиональной деятельности» и «Позитивные отношения в коллективе». По общему показателю профессионально благополучия ЭИ объясняет 9.5% дисперсии, при этом на уровне отдельных ветвей значимый положительный угловой коэффициент наблюдается только для ветви 1 («Распознавание (идентификация) эмоций»). По шкале «Удовлетворенность уровнем компетентности» ЭИ объясняет 5.1% дисперсии, а на уровне отдельных ветвей нет ни одного значимого показателя влияния ЭИ на этот показатель. По шкале «Удовлетворенность профессиональными достижениями» ЭИ объясняет 8.2% дисперсии, и также не получено ни одного значимого углового коэффициента по отдельным ветвям ЭИ. Для шкалы «Профессиональный рост» доля объясняемой ЭИ дисперсии составила 8.9%, а на уровне отдельных ветвей значимый положительный угловой коэффициент получен только для ветви 3 («Понимание эмоций»). По шкале «Профессиональные цели» ЭИ объясняет 9.1% дисперсии, а значимый положительный угловой коэффициент получен в данном случае для ветвей

2 и 3 («Использование эмоций для решения задач» и «Понимание эмоций»). Ветвь 1 («Распознавание (идентификация) эмоций») при отсутствии совокупного влияния ветвей вносит свой вклад в «Автономность».

Таким образом, получены данные о значимом (хотя и не очень сильном) влиянии ЭИ на большую часть показателей профессионального благополучия. Максимальное влияние получено для *общей шкалы профессионального благополучия*, из других шкал самое сильное влияние предикторов наблюдается для шкалы «Профессиональные цели» (при этом процент, объясняемой с помощью показателей ЭИ дисперсии показателей профессионального благополучия не превышает 10%).

Эмоциональный интеллект влияет на профессиональное благополучие, при этом наибольший вклад вносит способность распознавать собственные эмоции и эмоции других, считывать эмоциональные сигналы в окружающей среде.

На отношения человека к себе как к профессионалу и к своим достижениям оказывают влияние все четыре ветви ЭИ одновременно, при этом нельзя выделить ветвь с наибольшим вкладом.

Направленность личности на профессиональное развитие (шкалы «Профессиональный рост» и «Профессиональные цели») определяют все четыре ветви ЭИ в совокупности, при этом наибольший вклад вносит способность понимать и анализировать эмоции, их причины и возможные последствия. Понимание себя, своих мотивов, ценностей, установок, интересов и соотнесение их с образом себя как профессионала могут стимулировать самосовершенствование человека в профессиональной области. На способность ставить и достигать профессиональные цели еще оказывает влияние и способность использовать эмоции для решения задач.

На автономность личности в профессиональной сфере оказывает влияние способность идентифицировать эмоции: чем лучше человек распознает эмоции окружающих, а также разбирается в собственных эмоциях, умеет определять их по действиям, поведению, ощущениям в теле и реакциям окружающих, тем легче ему соотносить свое поведение со своими

профессиональными убеждениями и целями, выстраивать свое поведение в соответствии с личной системой ценностей и сопротивляться социальному давлению.

Заключение. Проведенное исследование продемонстрировало наличие роли ЭИ как способности в профессиональном благополучии личности. Наибольшее влияние ЭИ оказывает на направленность личности на совершенствование себя как профессионала: на направленность на себя как специалиста в будущем, так и на удовлетворенность актуальными своими достижениями. Данные результаты могут использоваться для создания программ, целенаправленные интервенции которых будут направлены на развитие индивидуальных ресурсов человека, обеспечивая тем самым эффективные варианты адаптации, позволяя справляться со сложными жизненными ситуациями. Выявленные закономерности могут стать основой оптимизации профессиональной деятельности и повышения общей самоэффективности человека.

Литература:

1. Березовская Р.А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований [Электронный ресурс] / Р.А. Березовская // Психологические исследования. - 2016. - Т. 9. - № 45. - С. 2. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>
2. Бояркин М.Ю. Психологическое и профессиональное благополучие государственных служащих: монография / М.Ю. Бояркин, О.А. Долгополова, Д.М. Зиновьева, В.В. Крутова, Е.В. Романенко, Н.С. Субочев, А.В. Юнда // ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы». – Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2007. – 216 с.
3. Долгополова О.А., Комарова А.И. Эмоциональный интеллект и специфика профессиональной деятельности / О.А. Долгополова, А.И. Комарова // *Materialy IX Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Wschodnie partnerstwo»*. – 2013. – Т. 19. – С. 17-22.
4. Долгополова О.А., Михнева С.В., Комарова А.И. Государственный служащий: взаимосвязь профессионального благополучия и эмоционального интеллекта / О.А. Долгополова, С.В. Михнева, А.И. Комарова // *Инновационные технологии развития*. – 2017. – С. 221-224.
5. Зиновьева Д.М., Юнда А.В., Долгополова О.А. Профессиональные детерминанты субъективного благополучия государственных и муниципальных служащих / Д.М. Зиновьева, А.В. Юнда, О.А. Долгополова // *Социология власти*. – 2010. – №. 7. - С. 132-140.
6. Рут Е.И. Профессиональное благополучие сотрудников коммерческих организаций: критерии и

- методика оценки: дис. ... магист. психол. наук / Е.И. Рут. - СПб., 2016. – Режим доступа: https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/2888/1/Rut_E_I.doc
7. Рут Е.И., Августова Л.И. Профессиональное благополучие сотрудников коммерческих организаций: критерии и методика оценки / Е.И. Рут, Л.И. Августова // *Научные Исследования Выпускников Факультета Психологии СПбГУ*. - 2017. - Т. 5. - С. 72-78.
 8. Рут Е.И., Березовская Р.А. Критерии профессионального благополучия: анализ социальных представлений / Е.И. Рут, Р.А. Березовская // *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития*. – 2017. – С. 2506-2513.
 9. Сергиенко Е.А. Эмоциональный интеллект: разработка русскоязычной методики ТЭИ (Тест эмоционального интеллекта) [Электронный ресурс] / Е.А. Сергиенко, Е.А. Хлевная, И.И. Ветрова, Ю.П. Мигун // *Психологические исследования*. - 2019. - Т. 12. - № 63. - С. 5. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>
 10. Altındağ E., Köseadağ Y. The relationship between emotional intelligence of managers, innovative corporate culture and employee performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2015. 210. 270–282.
 11. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997.
 12. Bolen H., Nichols S. Predicting emotionally competent behavior: Developing a model and predictor scales. The Hogan Research Division, poster for SIOP, 2014.

13. Colomeischi A.A. Teachers burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015b. 180. 1067–1073.

14. Goleman D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.

15. Hodzic S., Scharfen J., Ripoll P., Holling H., Zenasni F. How efficient are emotional intelligence trainings: a meta-analysis. *Emotion Review*, 2018. 10(2). 138-148.

16. Joseph D.L., Newman D.A. Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 2010, v. 95 (1), pp. 54–78.

17. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 2002.

18. Mérida-López S., Extremera N. Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 2017. 85. 121-130.

19. Miao C., Humphrey R.H., Qian S. A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2016.

20. Petrides K.V., Furnham A., Mavroveli S. Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. *Emotional intelligence: Knowns and unknowns — Series in*

Affective Science / Eds G. Matthews, M. Zeidner, R.D. Roberts. Oxford: Oxford University Press, 2007. 151–166.

21. Salovey P., Mayer J.D. *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 1990.

22. Schutte N.S., Loi N.M. Connections between emotional intelligence and workplace flourishing. *Personality and Individual Differences*, 2014. 66. 134–139.

23. Soto-Rubio A., Giménez-Espert M. D. C., Pradogascó V. Effect of Emotional Intelligence and Psychosocial Risks on Burnout, Job Satisfaction, and Nurses' Health during the COVID-19 Pandemic // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2020. – T. 17. – №. 21. – С. 7998.

24. Van der Linden D., Pekaar K.A., Bakker A.B., Schermer J.A., Vernon P.A., Dunkel C.S., Petrides K.V. Overlap Between the General Factor of Personality and Emotional Intelligence: A Meta-Analysis // *Psychological Bulletin*. 2017. p. 36–52.

25. Vidyarthi P.R., Anand S., Liden R.C. Do emotionally perceptive leaders motivate higher employee performance? The moderating role of task interdependence and power distance. *The Leadership Quarterly*, 2014. 25(2). 232-244.

26. Vratskikh I., Al-Lozi M., Maqableh M. The impact of emotional intelligence on job performance via the mediating role of job satisfaction. *International Journal of Business and Management*, 2016. 11(2). 69-91.

References:

1. Berezovskaya R.A. Professional well-being: problems and prospects of psychological research [Electronic resource] / R.A. Berezovskaya // *Psychological research*. - 2016. - T. 9. - № 45. - P. 2. - Access mode: <http://psystudy.ru>

2. Boyarkin M.Yu. Psychological and professional well-being of civic servants: monograph / M.Yu. Boyarkin, O.A. Dolgopolova, D.M. Zinovieva, V.V. Krutova, E.V. Romanenko, N.S. Subochev, A.V. Yunda // *Volgograd Academy of Public Service*. - Volgograd: Publishing house of FGOU VPO VAGS, 2007. - 216 p.

3. Dolgopolova O.A., Komarova A.I. Emotional intelligence and specifics of professional activity / O.A. Dolgopolova, A.I. Komarova // *Materialy IX Miedzynarodowej naukowii-praktycznej konferencji "Wschodnie partnerstwo*. - 2013. - T. 19. - S. 17-22.

4. Dolgopolova O.A., Mikhneva S.V., Komarova A.I. Civic servant: the relationship of professional well-being and emotional intelligence / O.A. Dolgopolova, S.V. Mikhneva, A.I. Komarova // *Innovative development technologies*. - 2017. - S. 221-224.

5. Zinovieva D.M., Yunda A.V., Dolgopolova O.A. Professional determinants of the subjective well-being of state and municipal employees / D.M. Zinovieva, A.V. Yunda, O.A. Dolgopolova // *Sociology of Power*. - 2010. - № 7. - S. 132-140.

6. Ruth E.I. Professional well-being of employees of commercial organizations: criteria and methods of assessment: dis. ... Master of psychol. sciences / E.I. Ruth. - SPb., 2016. - Access mode: https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/2888/1/Rut_E_I.doc

7. Ruth E.I., Avgustova L.I. Professional wellbeing of employees of commercial organizations: criteria and methods of assessment / E.I. Ruth, L.I. Avgustova // *Scientific Research of Graduates of the Faculty of Psychology of St. Petersburg State University*. - 2017. - T. 5. - S. 72-78.

8. Ruth E.I., Berezovskaya R.A. Criteria for professional well-being: analysis of social representations / E.I. Ruth, R.A. Berezovskaya // *Fundamental and applied research in modern psychology: results and developmental prospects*. - 2017. - S. 2506-2513.

9. Sergienko E.A. Emotional intelligence: development of the Russian-language methodology of TEI (Test of emotional intelligence) [Electronic resource] / E.A. Sergienko, E.A. Khlevnaya, I.I. Vetrova, Yu.P. Migun // *Psychological research*. - 2019. - T. 12. - № 63. - P. 5. - Access mode: <http://psystudy.ru>

10. Altındağ E., Köseadağı Y. The relationship between emotional intelligence of managers, innovative corporate culture and employee performance. *ProcediaSocial and Behavioral Sciences*, 2015. 210. 270–282.

11. Bar-On R. *Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997.

12. Bolen H., Nichols S. Predicting emotionally competent behavior: Developing a model and predictor scales. The Hogan Research Division, poster for SIOP, 2014.

13. Colomeischi A.A. Teachers burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits.

Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2015b. 180. 1067–1073.

14. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995.

15. Hodzic S., Scharfen J., Ripoll P., Holling H., Zenasni F. How efficient are emotional intelligence trainings: a meta-analysis. *Emotion Review*, 2018. 10(2). 138-148.

16. Joseph D.L., Newman D.A. Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 2010, v. 95 (1), pp. 54–78.

17. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 2002.

18. Mérida-López S., Extremera N. Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 2017. 85. 121-130.

19. Miao C., Humphrey R.H., Qian S. A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2016.

20. Petrides K.V., Furnham A., Mavroveli S. Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. *Emotional intelligence: Knowns and unknowns — Series in*

Affective Science / Eds G. Matthews, M. Zeidner, R.D. Roberts. Oxford: Oxford University Press, 2007. 151–166.

21. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 1990.

22. Schutte N.S., Loi N.M. Connections between emotional intelligence and workplace flourishing. *Personality and Individual Differences*, 2014. 66. 134–139.

23. Soto-Rubio A., Giménez-Espert M. D. C., Prado-Gascó V. Effect of Emotional Intelligence and Psychosocial Risks on Burnout, Job Satisfaction, and Nurses' Health during the COVID-19 Pandemic // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2020. – T. 17. – №. 21. – С. 7998.

24. Van der Linden D., Pekaar K.A., Bakker A.B., Schermer J.A., Vernon P.A., Dunkel C.S., Petrides K.V. Overlap Between the General Factor of Personality and Emotional Intelligence: A Meta-Analysis // *Psychological Bulletin*. 2017. p. 36–52.

25. Vidyarthi P.R., Anand S., Liden R.C. Do emotionally perceptive leaders motivate higher employee performance? The moderating role of task interdependence and power distance. *The Leadership Quarterly*, 2014. 25(2). 232-244.

26. Vratskikh I., Al-Lozi M., Maqableh M. The impact of emotional intelligence on job performance via the mediating role of job satisfaction. *International Journal of Business and Management*, 2016. 11(2). 69-91.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Хлевная Елена Анатольевна (г. Москва, Россия), доктор экономических наук, кандидат психологических наук, доцент кафедры финансового менеджмента, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова.

Киселева Татьяна Сергеевна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, директор по обучению, Международный центр «Креативные технологии консалтинга».

Сергиенко Елена Алексеевна (г. Москва, Россия), доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии Российской академии наук.

Никитина Александра Александровна (г. Москва, Россия), методист-аналитик, Лаборатория эмоционального интеллекта.

Осипенко Екатерина Ивановна (г. Москва, Россия), руководитель направления исследований и методологии, Лаборатория эмоционального интеллекта.



УДК: 316.613.4:159.942:376.64

Особенности эмоционального интеллекта воспитанников интернатных учреждений

Features of emotional intelligence at inmates of boarding schools

Сергеева М.А., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, mari-s2010@mail.ru

Сериков Р.С., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, lacoste_ak@mail.ru

Кубекова А.С., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, alya_kubekova@mail.ru

Sergeeva M., Astrakhan State Medical University, mari-s2010@mail.ru

Serikov R., Astrakhan State Medical University, lacoste_ak@mail.ru

Kubekova A., Astrakhan State Medical University, alya_kubekova@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.63.67.037

Ключевые слова: воспитанники интернатных учреждений, эмоциональный интеллект, корреляционный анализ, жизненные сценарии, факторы личности, самооценка.

Keywords: inmates of boarding schools, emotional intelligence, correlation analysis, life scenarios, personality factors, self-esteem.

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей эмоционального интеллекта воспитанников интернатных учреждений и разработке на этой основе рекомендаций по развитию структур личностной направленности, самооценки, стратегиям взаимодействия. Объектом исследования выступили воспитанники интернатных учреждений, частично или полностью лишенные родительского программирования. Психологические методики исследования: 1) методика 16-и факторного опросника Кеттелла; 2) методика эмоционального интеллекта (EQ) Люсина; 3) методика транзактного анализа Э. Берна. Статистическая обработка данных была произведена с помощью коэффициента корреляции Спирмена. В ходе исследования было установлено: эмоциональный интеллект имеет положительную корреляцию с позицией Взрослого, которые предполагают наличие адекватной самооценки, высокого уровня эмпатии и высокоразвитых коммуникативных навыков. Так же положительные корреляции имеются с факторами эмоционального интеллекта: общим уровнем эмоционального интеллекта, межличностным и внутриличностным эмоциональным интеллектом, а так же шкалой, выявляющей контроль внешних эмоциональных проявлений. Опираясь на результаты нашего исследования, можно отметить, что развитие эмоционального интеллекта у воспитанников интернатных учреждений должно повысить их шансы на реализацию более адаптивного жизненного сценария.

Abstract. The article is devoted to the study of the features of emotional intelligence at boarding school inmates and the formulation on this basis of it the recommendations for the development of structures of personal orientation, self-esteem, and interaction strategies. The object of the study was the inmates of boarding schools, partially or completely deprived of parental programming. Psychological research methods: 1) methodology of the 16-factor Kettell questionnaire; 2) the method of emotional intelligence (EQ) by Lyusin; 3) the method of transactional analysis by E. Bern. Statistical data processing was performed using Spearman's correlation coefficient. In the course of the study, it was found out that emotional intelligence has a positive correlation with the attitude of an Adult, which presupposes the presence of adequate self-esteem, a high level of empathy and highly-developed communicative skills. There are also positive correlations with the factors of emotional intelligence: the general level of emotional intelligence, interpersonal and intrapersonal emotional intelligence, as well as a scale that reveals the control of external emotional manifestations. Based on the results of our research, it can be noted that the development of emotional intelligence at boarding school children should increase their chances of implementing a more adaptive life scenario.

Введение. Эмоциональная сфера воспитанников интернатных учреждений, несколько отличается от эмоциональной сферы их сверстников, воспитываемых в семьях. У таких детей нет возможности делиться своими сокровенными переживаниями с близкими им людьми, поэтому большинство из них не предпочитают в дальнейшем распространяться на эту тему. У них прослеживаются трудности в интерпретации испытываемых эмоций как собственных, так и тех, что наблюдаются у других людей. Они не владеют навыками интроспекции, самонаблюдения, просто потому, что подобными наблюдениями им не с кем делиться, кроме психологов и социальных педагогов, но взаимодействие с ними бывает не долгим, поэтому подобные навыки со временем ухудшаются [6;7]. Исследование, проводившееся на территории нашей страны с воспитанниками интернатных учреждений, целью которого являлось – изучение особенностей эмоционального интеллекта старших школьников, воспитываемых в полных семьях или с наличием одного родителя и воспитанников детских домов, т.е. социальных сирот. Показало, что результаты по большинству показателей эмоционального интеллекта не имеют значительных различий как у детей, воспитывающихся в семьях, так и у воспитанников интернатных учреждений [1].

Понятие «эмоциональный интеллект» интегрировало в психологию из понятия социального интеллекта, определенного как «совокупность способностей к пониманию людей и управлению ими» [5]. Гоулмен отмечает, что высокий показатель общего интеллекта определяет успешность человека лишь на 20%, в то время как остальные факторы определяют остальные 80%. И если бы действительно существовал единственный психологический критерий, который мог бы предсказать успех на таком уровне как 80%, то это было бы величайшим открытием столетия в прикладной психологии [9].

Говоря об отличительных особенностях воспитанников интернатных учреждений, можно выделить следующие: менее выраженные способности в интерпретации собственных и чужих эмоций, не умение контролировать проявления собственных эмоций и управлять настроениями других людей [4].

Дж. Мейер и П. Сэловой впервые дали определение эмоционального интеллекта в 1990 году, по их мнению: «эмоциональный интеллект – это часть социального интеллекта, который включает в себя способность контролировать

собственные эмоции и чувства, эмоции и чувства других людей, различать их, и использовать эту информацию, чтобы контролировать мышление и действия». Эмоциональный интеллект полностью формируется уже в младенческие годы, именно в тот момент, когда закладывается первичный сценарный протокол. Ребенок принимает решение о выборе сценария на основе чувств, и свой дальнейший жизненный путь он формирует бессознательно при помощи эмоционального интеллекта. Понятие жизненного сценария впервые было сформулировано Э. Бёрном, он определял его как: «План жизни, составляемый в детстве, подкрепляемый родителями, оправдываемый ходом событий и достигающий своего пика при выборе пути» [3]. Что касается осознания и перепрограммирования неадаптивных сценарных решений, то оно возможно лишь при глубоком анализе собственных эмоций, чувств и действий, что так же невозможно без участия эмоционального интеллекта [8]. Актуальность данного исследования обоснована тем, что вопрос взаимосвязи эмоционального интеллекта с личностными особенностями и ролевыми позициями является открытым. Практическая значимость нашей работы заключается в том, что дальнейшее использование наших рекомендаций в целях развития эмоционального интеллекта у воспитанников интернатных учреждений, позволит скорректировать их личностные особенности и ролевые позиции, таким образом, чтобы они стали более адаптивными. Подобное изменение, позволит воспитанникам интернатных учреждений быстрее приспосабливаться к изменяющимся условиям среды, лучше взаимодействовать с обществом, и испытывать меньше негативных эмоций.

Цель исследования: выявление взаимосвязей между структурами эмоционального интеллекта и особенностями жизненных сценариев, воспитанников интернатных учреждений.

Материалы и методы исследования. Базой исследования были ГКУ АО «Созвездие» и ГКОУАО «Гармония» г. Астрахани. Выборка респондентов: воспитанники ГКУ АО «Созвездие» и ГКОУ АО «Гармония» в возрасте от 12 до 15 лет в количестве 34 человек (24 девочки, 10 мальчиков) частично или полностью лишенные родительского программирования. Выборка была сформирована по принципу полного или частичного отсутствия родительского программирования, и из-за невозможности деления данной выборки на две группы, респонденты представляют собой одну группу, участвующую в исследовании. Гипотезы

исследования: 1) имеется взаимосвязь между структурами эмоционального интеллекта и особенностями жизненных сценариев; 2) чем выше показатели эмоционального интеллекта, тем адаптивнее жизненный сценарий, и наоборот. Для проверки гипотез, реализации цели и задач исследования использовались методы: анализа и систематизации подходов в отечественной и зарубежной научной литературе, методы психодиагностического исследования. Психологические методики исследования: 1) методика 16-и факторного опросника Кеттелла, для выявления взаимосвязей характерологических особенностей с особенностями жизненных сценариев. Согласно теории личностных черт Кеттелла, личность описывается как состоящая из стабильных, устойчивых, взаимосвязанных элементов (свойств, черт), определяющих ее внутреннюю

сущность и поведение; 2) методика эмоционального интеллекта (EQ) Люсина; 3) методика трансактного анализа Э. Берна, определяющая три составляющие личности человека, которые обуславливают характер общения между людьми: родительское Я, взрослое Я и детское Я [2]. Статистическая обработка данных была произведена с помощью коэффициента корреляции Спирмена, характеризующий степень линейной зависимости между переменными, пакета прикладных программ SPSS-21.0, и Microsoft Office Excel 2010. Результаты исследования представлены в таблицах.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате статистического анализа полученных данных были определены средние показатели по шкалам и субшкалам эмоционального интеллекта, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Таблица средних показателей по шкалам и субшкалам эмоционального интеллекта (методика Люсина)

МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	ОУЭИ
20,94	18,35	16,47	13,35	10,59	39,18	40,41	37,59	42,35	70,76

Средние результаты респондентов по отдельным показателям шкал эмоционального интеллекта:

Шкала МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект, который складывается из субшкал: МП (понимание чужих эмоций) 20,94 – низкое значение; МУ (управление чужими эмоциями) 18,35 – среднее значение.

Данные показатели говорят о том, что воспитанники интернатных учреждений испытывают некоторые трудности, связанные с пониманием и интерпретацией чужих эмоций, из-за того, что их навыки находятся на низком уровне развития. Также воспитанникам интернатных учреждений сложно управлять эмоциональной сферой других людей. Подобные результаты, могут являться следствием того, что данные навыки довольно сложно развивать и применять в условиях, в которых воспитываются респонденты: воспитатели и другие сотрудники интернатных учреждений выступают как уважительные фигуры, которых нужно слушаться безоговорочно, а не оценивать их эмоциональные проявления и разрабатывать стратегии по манипулированию ими. Другими словами, взаимодействие носит формальный характер, что затрудняет развитие данных навыков.

Шкала ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект, который складывается из субшкал: ВП (понимание своих эмоций) 16,47

– низкое значение; ВУ (управление своими эмоциями) 13,35 – среднее значение; ВЭ (контроль над внешними проявлениями эмоций) 10,59 – среднее значение.

Данные результаты говорят о том, что у воспитанников интернатных учреждений существуют трудности, связанные с интерпретацией собственных эмоций, навыки управления своими эмоциями и их внешними проявлениями находятся на среднем уровне развития.

Подобные результаты, могут явиться следствием того, что воспитанники интернатных учреждений не уделяют должного внимания, внутренним проявлениям собственных эмоций, не отслеживают их и не осознают, в отличие от контроля и управления внешними проявлениями эмоций, которые, в условиях проживания, они учатся контролировать, но делают это на среднем уровне.

Шкала ПЭ – понимание эмоций. Способность к пониманию своих и чужих эмоций, состоит из субшкал: МП (понимание чужих эмоций) 20,94 – низкое значение; ВП (понимание своих эмоций) 16,47 – низкое значение.

Как уже было сказано раньше, способность к пониманию своих и чужих эмоций, у воспитанников интернатных учреждений развита на низком уровне, что может зависеть от условий, в которых воспитываются респонденты, из-за

нехватки межличностного общения на неформальном уровне и отсутствия людей, с которыми можно было бы делиться собственными эмоциями и переживаниями. Подобная «откровенность», помогла бы развитию данной способности.

Шкала УЭ – управление эмоциями. Способность к управлению своими и чужими эмоциями, складывается из субшкал: МУ (управление чужими эмоциями) 8,35 – среднее значение; ВУ (управление своими эмоциями) 13,35 – среднее значение; ВЭ (контроль над внешними проявлениями эмоций) 10,59 – среднее значение.

Таблица 2. – Таблица средних показателей по результатам трансактного анализа (методика Берна)

Ребенок	Родитель	Взрослый
48,65	53,12	47,18

Данная позиция подразделяется на заботливое Родительское Я – состояние и критическое Родительское Я – состояние. Позиция характеризуется строгим соблюдением правил поведения и норм, что позволяет человеку успешно ориентироваться в стандартных ситуациях, «запуская» проверенные стереотипы поведения.

Подобный результат может быть обоснован тем, что дети, воспитываемые в детских домах, в условиях с жестким графиком, интериоризируют

Способность данного типа у воспитанников интернатных учреждений развита на среднем уровне.

Уровень развития общего эмоционального интеллекта складывается из вышеперечисленных шкал, и средний показатель по группе составляет 70,76 баллов, что соответствует низкому показателю.

По средним результатам теста трансактного анализа Э. Берна в группе респондентов, преобладающей позицией является позиция Родителя – 53,12, см. таблицу 2.

подобное восприятие мира, впоследствии занимая именно Родительскую позицию.

Для выявления структуры взаимосвязи эмоциональным интеллекта, ролевых позиций в межличностных отношениях, личностных факторов у воспитанников интернатных учреждений был проведен корреляционный анализ с использованием критерия корреляции Спирмена. В ходе анализа были выявлены следующие связи, см. таблицу 3.

Таблица 3. – Результаты корреляционного анализа между жизненными сценариями, стратегиями взаимодействия с людьми и личностной направленности

Показатели	Ролевые позиции	Эмоциональный интеллект	Личностные факторы
Коэффициент корреляции, r	-0,6324	0,578	0,609
Уровень значимости, p	0,001	0,001	0,01

Отрицательные корреляции со сценарной позицией Взрослого имеются с фактором С (эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность), что говорит о том, что респонденты, у которых имеются проблемы с эмоциональной сферой, являются эмоционально не стабильными, не могут занимать сценарную позицию Взрослого.

Так же положительные корреляции имеются с факторами эмоционального интеллекта: общим уровнем эмоционального интеллекта, межличностным и внутриличностным эмоциональным интеллектом, а так же шкалой, выявляющей контроль внешних эмоциональных проявлений.

Так же, не совместимыми показателями с данной сценарной позицией являются факторы А (общительность) и I (чувствительность), поскольку, человек обладающий высокими

показателями по этим шкалам, не может оценивать себя со знаком минус, в первом случае, он общителен, коммуникабелен, умеет располагать к себе людей, он оценивает себя со знаком плюс, а во втором случае, человек слишком чувствителен ко всему происходящему, он знает свои особенности, и знает, как регулировать собственные состояния и чувства, он так же не может оценивать себя отрицательно.

Так же положительные корреляции имеются и с факторами, измеряемыми методикой Кеттелла: фактор М (мечтательность), G (низкая нормативность поведения), Q3 (низкий самоконтроль). Исходя из данных результатов, можно сделать вывод о том, что респонденты, придерживающиеся подобной позиции, имеют нереалистичные планы на жизнь, повышенную, не адекватную самооценку и низкий уровень самоконтроля.

Отрицательные корреляции имеются с фактором Q3 (самоконтроль) и сценарной позицией Родителя, подобные результаты объяснимы низким уровнем самооценки, общим отрицательным настроением к людям и жизни вообще.

Заключение. Наше исследование посвящено изучению взаимосвязи эмоционального интеллекта с особенностями жизненных сценариев воспитанников ГКУ АО «Созвездие» и формулировке на этой основе рекомендаций по развитию структур эмоционального интеллекта. Данная тема актуальна, поскольку является малоизученной, и многие вопросы, связанные с взаимодействием этих структур, остаются открытыми. В ходе проведения исследования подтвердились обе гипотезы. На основе полученных результатов о взаимосвязи эмоционального интеллекта с особенностями жизненных сценариев воспитанников ГКУ АО «Созвездие» были сформулированы рекомендации и подобраны упражнения для проведения тренингов по развитию эмпатии и самооценки. Опираясь на результаты нашего исследования можно отметить, что развитие эмоционального интеллекта у воспитанников интернатных учреждений должно повысить их шансы на реализацию более адаптивного жизненного сценария. По результатам

исследования были составлены следующие рекомендации для педагогов и психологов, работающих в учреждениях интернатного типа: 1) активно развивать общий уровень эмоционального интеллекта воспитанников интернатных учреждений. Данное развитие должно осуществляться по средствам тренинга или отдельных упражнений, направленных на развитие общего уровня эмоционального интеллекта. Для этого необходимо провести предварительную диагностику воспитанников, или же, основываясь на наблюдении, провести подобную программу с замкнутыми или агрессивными детьми; 2) Так же для развития адаптивных сценариев Взрослого можно применять методики, направленные на повышение самооценки и эмпатии, которая так же является следствием высокоразвитого эмоционального интеллекта, учить воспитанников занимать не свойственные им ролевые позиции, через проигрывание ролей, для этого хорошо подойдет психодраматическая методика Морено; 3) не менее важную роль для развития эмоциональной сферы воспитанников интернатных учреждений играют неформальное общение и трансляция ценностей, осуществляемые воспитателями, психологами, социальными работниками и другими сотрудниками интернатных учреждений.

Литература:

1. Берн Э. Исцеление души. Трансакционный анализ в психотерапии / Э. Берн // М.: - Екатеринбург: ЛИТУР, 2008. – С. 272.
2. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2005. - С. 162.
3. Волохатова В.М. Развитие социально значимых жизненных стратегий у воспитанников интернатных учреждений [Электронный ресурс] / В.М. Волохатова // Социальная педагогика. - 2015. - № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-sotsialno-znachimyh-zhiznennyh-strategiy-u-vozpitannikov-internatnyh-uchrezhdeniy>
4. Гришина Н.В. Жизненные сценарии: нормативность и индивидуализация [Электронный ресурс] / Н.В. Гришина // Психологические исследования. - 2011. - № 3(17). – Режим доступа: <http://psystudy.ru>
5. Елшанский С.П., Мешалевская С.В. Исследование социального и эмоционального интеллектов у старших подростков, обучающихся в школах-интернатах / С.П. Елшанский, С.В. Мешалевская // Педагогика и психология образования. - 2009. - № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sotsialnogo-i-emotsionalnogo-intellektov-u-starshih-podrostkov-obuchayuschih-sya-v-shkolah-internatah>
6. Иванова М.А. Жизненные сценарии и жизнестойкость подростков [Электронный ресурс] / М.А. Иванова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-4. – С. 875-878. – Режим доступа: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32420>
7. Робертс Р.Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин // Психология. - 2004. - № 4. - Т. 1. - С. 3-26.
8. Синягин Ю.В. Основные подходы к исследованию жизненных стратегий личности / Ю.В. Синягин, О.Ю. Переверзина, Ю.А. Яковлева, А.В. Полякова // Акмеология. - 2010. - № 1. - С. 119-126.
9. Федотова Н.И. Взаимосвязь ценностных ориентаций воспитанников детских домов и школ-интернатов и их эмоциональным отношением к будущим событиям [Электронный ресурс] / Н.И. Федотова // Ученые записки университета Лесгафта. - 2016. - № 10(140). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-tsennostnyh-orientatsiy-vozpitannikov-detskih-domov-i-shkol-internatov-i-ih-emotsionalnym-otnosheniem-k-buduschim-sobytiyam>
10. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна / К. Штайнер. - СПб: Питер, 2003 – С. 416.

References

1. Bern E. Healing the soul. Transactional analysis in psychotherapy / E. Bern // М.: - Yekaterinburg: LITUR, 2008. - P. 272.
2. Burlachuk L.F. Psychodiagnostics / L.F. Burlachuk. – SP-B.: Peter, 2005. - P. 162.
3. Volokhatova V.M. Development of socially significant life strategies among inmates of boarding schools [Electronic resource] / V.M. Volokhatova // Social Pedagogy. - 2015. - № 3. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialno-znachimyh-zhiznennyh-strategiy-u-vozpitanikov-internatnyh-uchrezhdeniy>
4. Grishina N.V. Life scenarios: normativity and individualization [Electronic resource] / N.V. Grishina // Psychological research. - 2011. - № 3(17). - Access mode: <http://psystudy.ru>
5. Elshanskiy S.P., Meshalevskaya S.V. The study of social and emotional intelligence in older adolescents studying at boarding schools / S.P. Elshansky, S.V. Meshalevskaya // Pedagogy and psychology of education. - 2009. - № 3. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sotsialnogo-i-emotsionalnogo-intellektov-u-starshih-podrostkov-obuchayuschih-sya-v-shkolah-internatah>
6. Ivanova M.A. Life scenarios and vitality of adolescents [Electronic resource] / M.A. Ivanova // Fundamental research. - 2013. - № 10-4. - S. 875-878. - Access mode: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32420>
7. Roberts R.D. Emotional intelligence: problems of theory, measurement and application in practice / R.D. Roberts, J. Matthews, M. Seidner, D.V. Lyusin // Psychology. - 2004. - № 4. - Т. 1. - S. 3-26.
8. Sinyagin Yu. V. Basic approaches to the study of personality's life strategies / Yu. V. Sinyagin, O. Yu. Pereverzin, Yu. A. Yakovleva, A.V. Polyakova // Acmeology. - 2010. - № 1. - S. 119-126.
9. Fedotova N.I. Interconnection of value orientations of inmates of children's homes and boarding schools and their emotional attitude to future events [Electronic resource] / N.I. Fedotova // Scientific Notes of the University of Lesgaft. - 2016. - № 10(140). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-tsennostnyh-orientatsiy-vozpitanikov-detskih-domov-i-shkol-internatov-i-ih-emotsionalnym-otnosheniem-k-buduschim-sobytiyam>
10. Steiner K. Scenarios of people's lives. Eric Berne School / K. Steiner. – SP-B.: Peter, 2003. - P. 416.

19.00.01 — Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Сергеева Марина Анатольевна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России.

Сериков Рашид Серикович (г. Астрахань, Россия), студент, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России.

Кубекова Алия Салаватовна (г. Астрахань, Россия), старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России.



УДК 159.9+37.013.8

Психолого-педагогические методы коррекции поведения спортсменов (гештальт-терапевтический аспект)

Psychological and pedagogical methods of correction of athletes behavior (Gestalt-therapeutic aspect)

Кузнецова Ю.Н., Поволжская государственная академия физической культуры спорта и туризма, knopjul@mail.ru

Ильченко И.Б., Поволжская государственная академия физической культуры спорта и туризма, lichenkoivan07@gmail.com

Забиров А.Н., Поволжская государственная академия физической культуры спорта и туризма, zabirov-aimaz@mail.ru

Сивков В.А., Поволжская государственная академия физической культуры спорта и туризма, vitaliy.sivkov@bk.ru

Kuznetsova Yu., Volga State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism, knopjul@mail.ru

Ichenko I., Volga State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism, lichenkoivan07@gmail.com

Zabirov A., Volga State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism, zabirov-aimaz@mail.ru

Sivkov V., Volga State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism, vitaliy.sivkov@bk.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.42.22.038

Ключевые слова: спорт, невроз, психическое состояние, коррекция, гештальт-терапевт, коррекционные методы.

Keywords: sport, neurosis, mental state, correction, Gestalt therapist, correctional methods.

Аннотация. Актуальность представленной статьи определяется возможностью проанализировать на теоретическом уровне распространенность психопатологических проявлений в поведении спортсменов, причинами которых могут служить различные спектры невротических расстройств. Приводится теоретическое обоснование необходимости создания методологии проведения коррекционных мероприятий с использованием гештальт-терапевтических техник для спортсменов, находящихся в состоянии невротического расстройства в целях улучшения их подготовки в предсоревновательный период. Изучены возможности гештальт-терапии в коррекции поведения, возникающего по причине невротического развития личности в социуме. Рассматриваются основные принципы психотерапевтической работы (гештальт-терапия, гештальт-консультирование), которые описывают важные ключевые моменты работы с неврозами. Исследуются возможности гештальт-терапии в коррекции психического состояния. Предлагаются профилактические и коррекционные методы работы по коррекции невротических состояний техниками гештальт-терапии.

Abstract. The relevance of the presented article is determined by the possibility to analyze at the theoretical level the prevalence of psychopathological manifestations in the behavior of athletes, the reasons of which can be different spectra of neurotic disorders. The article provides a theoretical justification for the need to create a methodology for conducting corrective measures using Gestalt-therapeutic techniques for athletes who are in a state of neurotic disorder in order to improve their training in the pre-competition period. The possibilities of Gestalt-therapy in correcting behavior that occurs due to neurotic personality development in society are studied. The main principles of psychotherapeutic work (Gestalt-therapy, Gestalt-counseling) are considered, which describe important key points of working with neuroses. The possibilities of Gestalt-therapy in the correction of mental state are investigated. Preventive and corrective methods of work on the correction of neurotic states by Gestalt therapy techniques are proposed.

Введение. В настоящее время отмечается тенденция к распространению в спортивной среде

лиц, страдающих различными видами невротических расстройств, наличие которых

препятствует успешной и эффективной деятельности не только в достижении спортивных результатов, но и негативно сказывается на имидже спортсмена, на его взаимодействии с социумом. Данная проблема приобрела настолько серьезные масштабы распространения, что требует принятия определенной программы действий, направленных на поддержание благополучия психологического состояния спортсмена, который не справляется с различными стрессовыми нагрузками, в которые он погружается, в связи с быстро меняющимися условиями жизни. Быстро меняющиеся требования предопределяют состояние неопределенности в которых спортсмену очень сложно разместить свои чувства и переживания. Невозможность к размещению своих переживаний приводит к фрустрации потребностей к достижению успеха. Фрустрация потребностей при отсутствии необходимых и достаточных мер психотерапевтической работы неизбежно приводит к неврозам, в основе появления которых лежит сбой ВВД, спровоцированный перенапряжением и сбоями процессов возбуждения и торможения или затуханием их подвижности [1].

Данный факт заставляет продумать наличие в учреждениях, где проходит подготовка спортсменов, системы специалистов, которые могли бы возложить на себя функции по коррекции невротического состояния личности спортсмена и помогли бы ему выработать механизм проживания отрицательных эмоций, которые бы способствовали улучшению его спортивной карьеры и достижению результата.

Методы исследования. Анализ, синтез, моделирование, абстрагирование, перенос, аналогия, обобщение, диалектический метод познания и системный подход.

Результаты исследования. Одной из важнейших задач, которую предстоит решить специалистам психологической службы подготовки спортсмена и спортивного резерва, является внедрение адекватных психотерапевтических технологий в систему обеспечения процесса исправления и коррекции личности, а также профилактики нежелательного поведения у спортсмена [2].

Мы вынуждены констатировать, что в учреждениях, где проводится спортивная подготовка отсутствует достаточный уровень психологической помощи для спортсменов, имеющих невротические проявления личности.

В системе подготовке спортсменов в нашей стране очень долгое время не уделяли должного

внимания психологической и психотерапевтической помощи применительно к коррекции поведенческих и эмоциональных проявлений у спортсменов. Основная работа в данном русле, осуществлялась в рамках тренировочного процесса, где тренер недостаточно компетентен в диагностировании и оказании помощи при невротическом расстройстве личности, а именно тренер не владеет методикой профилактики невротических состояний у воспитанников. Таким образом, можно констатировать отсутствие в системе подготовки спортсмена акцента на психическое здоровье личности спортсмена, хотя именно этот факт является первопричиной снижения эффективности его результатов. На наш взгляд, требуется переосмысление возможностей учреждений, где проходит подготовка спортсмена в плане внедрения специалистов, которые обладают методологией работы по профилактике и коррекции невротического состояния спортсмена [3].

Невротические состояния спортсмена проявляются как через агрессивное поведение, направленное на других, так и аутодеструктивное, направленное на себя. Данный факт обуславливает создание в спортивной подготовке четко выстроенной системы диагностики спортсменов на предмет выявления у них невротических состояний и налаженную комплексную систему мер по оказанию психотерапевтической помощи. Для диагностирования невротических проявлений у спортсменов должны привлекаться специалисты в области психологии, психиатрии и психотерапии, мы же рекомендуем использовать методы и техники гештальт-терапии. По нашему мнению, гештальт-терапевтический подход коррекции невротического состояния является наиболее удобным и эффективным. Так как психологическая коррекция гештальт-терапевтическими методами охватывает всю структуру личности и является непрерывным процессом коррекции личностных изменений, который проходит после терапии со специалистом уже в сознании самой психопатологичной личности [4]. Психотерапия как коррекционное воздействие направлена на осознание личностью спортсмена своих мотивов в деятельности. Гештальт-терапевт работает из принципа поддержания всех психических процессов, которые происходят со спортсменом во время терапии, избегая оценки поступков личности. Во время психотерапии происходит встреча (контакт) личности спортсмена с новыми формами и механизмами взаимодействия с

окружающей действительностью, переосмысление старых деструктивных форм взаимодействия. Терапевт помогает справиться со страхами личности, так как именно неосознаваемый страх не позволяет отказаться от старых проверенных асоциальных способов поведения, затрудняет переход спортсмена на новый этап взаимоотношений с обществом и достижений результатов [5-7].

Именно не очевидные, а глубинные скрытые причины неудач в спортивных достижениях должны стать объектом коррекционного психотерапевтического воздействия. Сложность терапевтической работы состоит в том, что сами причины неподвластны сознанию спортсмена, он попросту их не осознает, они настолько травмирующие для него, что память блокирует любые воспоминания, связанные с травмирующим моментом жизни. Пережитые страхи и страдания заставляют человека прибегать к замещению собственной личности, которую он не может принять, другой наиболее подходящей формой жизни, где принять самого себя гораздо удобнее и менее травматично. Психотерапевтический путь коррекции достаточно болезнен и чаще всего в начале работы терапевт сталкивается с прерыванием контакта, который выражается в невозможности построить диалог, агрессивными проявлениями разного рода со стороны спортсмена, все это признаки психологической защиты и сравнимы с тем, что если бы вы у человека, который не может передвигаться без костыля, этот самый костыль отнимали. Психотерапия дает возможности и ресурсы для осознания и осмысления, происходящего в жизни человека, запускается процесс разрешения проблем эмоционального и межличностного характера. Спортсмен приобретает новые способы и механизмы для дальнейшего взаимодействия с обществом, при этом не вступает в противоречие с собственной личностью, а учится видеть новые решения. Необходимо отметить, что психотерапия достаточно длительный и индивидуальный процесс, так как изменения захватывают всю структуру личности и ее уникальный опыт [8].

Психокоррекционная работа методами гештальт-терапии – это поддержка осознаваемых личностью спортсмена процессов, которые, в конечном счете, влияют на изменение ценностей, ценностных ориентаций, нивелируют акцентуации характера, изменяют психические состояния. Для обеспечения гармоничного душевного состояния личности необходимо, как минимум, два фактора – это личные приобретенные ценности и общественные нормы,

которые предъявляются личности. Причиной отсутствия результатов может стать конфликт, когда на стыке личностных и общественных норм образуются жесткие границы в структуре психики, которые обретают форму болезненных переживаний, вытесняются в область бессознательного, где остаются востребованными и актуальными на протяжении всей жизни, образуя некую ригидную схему, которая делает заложником саму личность, не давая ей возможности к приобретению нового опыта. Личность приобретает различные акцентуации характера, которые находят свое выражение в различных формах девиантного поведения. Психическое же здоровье предполагает осознанность собственных возможностей, которые обеспечивают адекватное восприятие действительности, расширение границ возможностей, избавление от страхов прошлого, которые сужают познание окружающего мира. Всё это, в конечном итоге, приводит к тому, что личность впадает в неадекватное поведение или находится в нем постоянно, теряет связь с реальностью, что впоследствии обусловит и будет детерминировать его поведенческие реакции на внешний мир.

Терапевту необходимо работать с этиологией агрессии, с причинами возникновения страхов или насилия. Этот психоаналитически ориентированный подход будет иметь действенное профилактическое средство для повышения результатов спортивной деятельности. Именно осознание возможности и умения трансформировать агрессивные проявления в конструктивную деятельность и способствует постепенному избавлению от деструктивной агрессии. Всем предложенным выше требованиям соответствуют принципы гештальт-терапии и возможность ее применения в коррекционной работе.

Рассмотрим принципы работы гештальт-терапевтов. Основной принцип «сейчас» или «здесь и теперь». Принцип предполагает развивать возможность концентрации своих чувств и проявлений на настоящем моменте. В процессе работы развивается способность осужденного научиться определять, свои чувства по отношению к тому, что с ним и вокруг него происходит в данную минуту, осужденный получает возможность отреагировать на происходящее с помощью психотерапевта. Как правило, именно, когда терапевт заводит речь о чувствах «здесь и сейчас», осужденному с личностной психопатологией сложно почувствовать себя в моменте, его парализует болезненный опыт прошлого, скрытый в

подсознании, и тогда мы можем наблюдать различные агрессивные реакции личности. Задача терапевта актуализировать эти переживания, перенести этот материал в «здесь и сейчас», помочь спортсмену отреагировать на болезненный опыт. В случаях, когда это наконец удастся, личность всегда испытывает облегчение, возникает некое доверие между психопатологичной личностью и терапевтом, тогда мы можем говорить о положительном терапевтическом эффекте, установлением контакта между личностью и терапевтом.

Принцип целостности – человек является целостной системой, объединяющей в себе биологические, психологические, социальные и духовные аспекты. Стремится представлять единый гештальт со своей окружающей средой. Соответственно необходимо научить спортсмена видеть окружающую среду без страха, уметь определять себя в этой среде, определять границы безопасного контакта со средой. Создавать в процессе взаимодействия со средой целостные автоматизированные схемы безопасного взаимодействия. Так как любой аспект поведения – проявление целостного бытия человека, необходимо в этом единстве обозначить контактную границу между спортсменом и средой. Проблема психопатологичной личности с противоправными формами поведения состоит в том, что он находится под действием незавершенных гештальтов – то есть не пережитых проблем, что заставляет его жить не здесь-и-сейчас, а обращаться и прибегать к опыту прошлого. Главное препятствие на пути личностного роста – незавершенность, неотреагированность на ситуации прошлого. А также – боязнь вернуться в одиночество, возникающее, когда человек лишается привычных паттернов поведения. Такое состояние приводит к невозможности выдерживать сильные переживания и выражается в разных эмоциональных проявлениях, осознание, почему так происходит, знаменует возрождение человека, выражение ранее сдерживаемого, отвлекавшего на себя часть энергии и возможность жить в настоящем [9].

Принцип феноменологичности подхода. Ф. Перлз называл гештальт-терапию философией очевидного. Он также говорил, что «гештальт-терапия – это первая экзистенциальная философия, стоящая на собственных ногах». Поддержка любого опыта индивида или феноменологического состояния – как каждый из нас воспринимает мир, как мы сами организуем наш мир и нас самих, и как мы создаем наши собственные смыслы. Феноменология

заключается в способности слушать личность «освеженно», отбрасывая существующие ценности, теории, интерпретации, знания, так как это опыт привнесенных средой, а не опыт личности спортсмена. Такой подход дает возможность понять и увидеть зарождение первичного опыта осужденного и попытаться понять причины поведения нейтрализовав собственные личностные стереотипы [9].

Принцип теории поля. Понятие «поля» позаимствовано из естественных наук. Оно подходит для описания взаимодействия личности со средой, что приводит к контакту, что может прервать контакт, как происходит сам процесс контактирования со средой, какие формы контакты и ухода от контакта использует личность [10].

Применение гештальт-подхода при коррекции спортивной деятельности будет более эффективным, так как он научает осужденного применять новые формы взаимодействия со средой, которые являются для него безопасными, не меняя саму личность. Гештальт-терапия избавляет личность от страха прошлого неудачного опыта, приглашает и помогает самостоятельно разработать для себя новые, более адекватные и нужные формы взаимодействия с окружающей средой.

Самым сложным элементом работы с психопатологичной личностью всегда является предварительный контакт. Для личности с противоправными формами поведения, в отношениях с психологом очень важен аспект доверия, а с доверием у него большие сложности, так как он чувствует и является «изгоем» общества. Психотерапевту необходимо завоевать доверие осужденного через беседу, где он получает возможность почувствовать себя услышанным, понятым и принятым. В гештальт-подходе очень важен обмен чувствами, так как личности обратная связь очень нужна и полезна. Функция обратной связи заключается в достижении состояния, когда возможности самопознания значительно повышаются. Повышается ресурсность осознания своих чувств, потребностей, желаний, телесных процессов. Хочется еще раз отметить, что психотерапия процесс длительный и терапевт не ставит задачу к немедленному изменению поведения и быстрому устранению симптомов психопатологичной личности или быстрое изменение в ее поведении. Формирование психопатологии, процесс, берущий своё начало в далеком прошлом, и было бы самонадеянно получить немедленный и стойкий результат [8].

Гештальт-терапевт работает не столько с самой проблемой, сколько со способами, которыми эта проблема разрешалась, и ее становление как паттерна, влияющего на взаимодействие спортсмена с обществом. Психотерапевтический процесс идёт на уровне телесного и чувственного осознания. Техники гештальт-терапии, позволяют спортсмену погрузиться в опыт непосредственного чувственного переживания.

В традиционной коррекционной работе предлагается заняться аналитическим разбором его поведения, которое на данный момент является единственно возможным и приемлемым в данной ситуации. Соответственно психопатологичная личность на уровне ощущений не готова отказаться от той модели поведения, которая гарантирует ему чувство защищенности. С помощью техник, применяемых в гештальт-терапии, мы можем: активизировать механизмы самопознания у невротичной личности, развить ответственное отношения к собственным поступкам, развить навыки конструктивного общения, сформировать позитивную самооценку, укрепление самоощущения и функции контакта.

Самое главное, необходимо понять, что поведение такой личности можно скорректировать. Их проблемы – результат, по существу, здоровой попытки максимально выжить эмоционально в недружелюбной среде.

Главная цель коррекционной работы с невротическими проявлениями спортсменов, заключается в том, чтобы выявить природу глубинных бессознательных мотивов поведения личности, вскрыть ее эгоистические побуждения и направить их в русло эффективного самовыражения, то есть осуществить переключение влечений путем переноса интереса спортсмена на достижение результата в спорте без изменения побудительного мотива [9].

Процесс осознания своих потребностей связан с пробуждением таких общечеловеческих ценностей, как добро, совесть, справедливость, ответственность, долг, стыд и др., которые становятся главными регуляторами поведения. Поле сознания личности наполняется ценностными ориентациями, достигая тем самым цели формирования эффективной спортивной деятельности [10].

Заключение. Таким образом, открытия, сделанные психоаналитиками и психотерапевтами, могут прямо и косвенно влиять на невротическую личность спортсмена и применяться как в профилактической, так и коррекционной работе со спортсменом. Также рекомендуется вести работу в русле повышения уровня профессиональной компетентности психологов, работающих в системе подготовки спортсменов, и овладения ими доступными методами и знаниями о психотерапии и гештальт-терапии.

Литература:

1. Kislyakov A.V. The prevalence of mental disorders among people serving sentences in correctional institutions as a social problem / Penitentiary law: legal theory and law enforcement practice. – 2020. - № 1(23). - С. 68-75.
2. Kuznetsova J.N., Ibragimov A.G. Correlation between the psychological features of the personality with the structure of the values // Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict. - 2016. - № 2. - С. 59-64.
3. Робин Ж.М. Социальные изменения начинаются вдвоем. Эссе и лекции по гештальт-терапии / Ж.М. Робин. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 278 с.
4. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб., Лань, 2002. – 230 с.
5. Levin J. (2010). Gestalt Therapy: Now and for Tomorrow. Gestalt Revue, 1(2). 147-170.
6. Zinker Joseph. (1977). Creative process in gestalt therapy. New York, NY: Random House Publishing.
7. Corey G. (2009). Theory and practice of counseling and psychotherapy (8th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole Publishing.
8. Kolodziejski Dennis Joseph. "A descriptive and comparative study of gestalt therapy counselor responses". (1972). Doctoral Dissertations 1896. - February 2014. 2687.
9. Kendra A. Palmer. Gestalt Therapy in Psychological Practice <http://www.inquiriesjournal.com/authors/74/kendra-a-palmer>
10. Perls F. (1969). Ego, Hunger And Aggression. - New York: Vintage Book.

References:

1. Kislyakov A.V. The prevalence of mental disorders among people serving sentences in correctional institutions as a social problem / Penitentiary law: legal theory and law enforcement practice. – 2020. - № 1(23). - S. 68-75.
2. Kuznetsova J.N., Ibragimov A.G. Correlation between the psychological features of the personality with the structure of the values // Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict. - 2016. - № 2. - P. 59-64.

3. Robin Zh.M. Social changes start together. Essays and Lectures on Gestalt-Therapy. - Moscow: Institute of General Humanitarian Research, 2016. - 278 p.

4. Копытин А.И. Theory and practice of art - therapy / А.И. Копытин. - SPb., Lan, 2002. - 230 p.

5. Levin J. (2010). Gestalt Therapy: Now and for Tomorrow. Gestalt Re-vie, 1 (2). 147-170.

6. Zinker Joseph. (1977). Creative process in gestalt therapy. New York, NY: Random House Publishing.

7. Corey G. (2009). Theory and practice of counseling and psychotherapy (8th ed.). Belmont, CA: Brooks / Cole Publishing.

8. Kolodziejcki Dennis Joseph, "A descriptive and comparative study of gestalt therapy counselor responses." (1972). Doctoral Dissertations 1896. - February 2014. 2687.

9. Kendra A. Palmer. Gestalt Therapy in Psychological Practice <http://www.inquiriesjournal.com/authors/74/kendra-a-palmer>

10. Perls F. (1969). Ego, Hunger And Aggression. New York: Vintage Book.

19.00.01 — Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Кузнецова Юлия Николаевна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, Поволжская государственная академия физической культуры спорта и туризма.

Ильченко Иван Борисович (г. Казань, Россия), старший преподаватель, Поволжская государственная академия физической культуры спорта и туризма.

Забиров Алмаз Нагимович (г. Казань, Россия), преподаватель, Поволжская государственная академия физической культуры спорта и туризма.

Сивков Виталий Александрович (г. Казань, Россия), преподаватель, Поволжская государственная академия физической культуры спорта и туризма.



УДК 159.9: 947.796:342.082.1

**Воспитание волевых качеств теннисистов 12 – 14 лет
в подготовительном периоде**

**Education of strong-willed qualities of tennis players aged 12 – 14
in the preparatory period**

Амплеева В.В., Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, *amplieeva-v@mail.ru*

Воронкова Е.В., Тольяттинский государственный университет, *starschaja@mail.ru*

Меркулова И.В., Государственный университет управления, *irene-merkulova@yandex.ru*

Калимуллина О.А., Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, *olca.1970@mail.ru*

Amplieeva V., Volga region state Academy of physical culture, sports and tourism, *amplieeva-v@mail.ru*

Voronkova E., Togliatti state University, *starschaja@mail.ru*

Merkulova I., State University of management, *irene-merkulova@yandex.ru*

Kalimullina O., Volga state Academy of physical culture, sports and tourism, *olca.1970@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2020.92.66.039

Ключевые слова: волевые качества, теннисисты 12 – 14 лет, подготовительный период, психологическая подготовка.

Keywords: strong-willed qualities, tennis players 12 – 14 years old, preparatory period, psychological preparation.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что основой для психологической подготовки спортсмена являются волевые качества, такие как решительность, настойчивость, целеустремленность и сила воли. Волевые качества – это свойства личности человека, которые помогают ему в преодолении жизненных ситуаций, содействуют спортсмену на соревнованиях в достижении поставленной цели. Проведенный анализ научно-методической литературы показал, что способность мобилизовать волевые качества является задачей тренировки в подготовительном периоде. Готовность и хороший результат спортсмена на соревновании будут являться одним из показателей высокого уровня волевых качеств. Авторами разработана программа воспитания волевых качеств теннисистов 12 – 14 лет, в основе которой, были положены упражнения тесно взаимосвязанные с физической, тактической и технической подготовкой спортсмена: психофизические, психотехнические и психотактические упражнения, внедренные в тренировочный подготовительный процесс. Полученные результаты исследования, подтвердившие эффективность использования данной программы, могут быть использованы в работе тренеров по теннису в различных спортивных клубах, ДЮСШ и СШЮШОР.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the basis for psychological training of an athlete is strong-willed qualities, such as determination, perseverance, purposefulness and willpower. Strong-willed qualities are the properties of a person's personality that help him in overcoming life situations, and also, to some extent, should help the athlete in competitions to achieve the goal. The conducted analysis of scientific and methodological literature has shown that the ability to mobilize strong-willed qualities is the task of training in the preparatory period. The readiness and good result of an athlete in a competition will be one of the indicators of a high level of strong-willed qualities. Based on these provisions, we have developed a program for educating the strong-willed qualities of tennis players aged 12-14 years, which is based on exercises that are closely interrelated with the physical, tactical and technical training of an athlete: psychophysical, psychotechnical and psychotactic exercises implemented in the training preparatory process. The received results of the study, which confirmed the effectiveness of this program, can be used in the work of tennis coaches in various sports clubs, youth sports schools and SSHOR.

Введение. Основой для психологической подготовки спортсмена являются волевые качества, такие как решительность, настойчивость, целеустремлённость, сила воли и другие. Волевая подготовка заключается в формировании моральных и волевых качеств спортсмена, его черт характера и всего того, что позволит ему успешно реализовать свои умения и навыки как в повседневной жизни, так и на соревнованиях.

Е.Н. Гогонов пишет: «Учитывая специфику проявления воли в различных ситуациях, в психологии выделяют определенные волевые качества. Упорство проявляется через терпеливость (однократное, но длительное использование волевых усилий), настойчивость (стремление достичь цели, несмотря на возникающие препятствия и трудности). Волевые качества, относящиеся к группе, характеризующей самообладание человека, определяют как смелость (способность качественно выполнять задание, несмотря на возникающее чувство боязни, страха), сдержанность (способность подавлять импульсивные, малообдуманные реакции), собранность (способность концентрировать внимание на выполняемом задании, несмотря на помехи)» [3, с.66].

А.Ц. Пуни, В.А. Родионов и К.П. Жаров, считают, что волевая подготовка является одной из важнейших сторон психологической подготовки и связана с воспитанием таких качеств личности, как: целеустремлённость, решительность, смелость, инициативность, сила воли [4;7-9].

Г.Д. Бабушкин считает, что к основным волевым качествам личности относятся: целеустремленность, настойчивость, дисциплинированность, решительность, выдержка и инициативность [2].

Возраст 12 – 14 лет в теннисе является наиболее сложным, связанным с переходом на следующий этап спортивной специализации и участия в соревнованиях с более взрослыми и опытными теннисистами. Разница в 2 года является существенной в уровне подготовки и зачастую, дети к этому морально не готовы. По этим причинам именно в этом возрасте у детей повышается риск «срывов» и ухода из спорта. Исходя из этого, для наиболее эффективной подготовки к следующему этапу и участию в соревнованиях со спортсменами более высокого спортивного мастерства необходима волевая подготовка [1].

По мнению А.П. Скородумовой возраст 12 – 14 лет является переходным этапом: от подэтапа

углубленной спортивной специализации (учебно-тренировочный этап) к этапу спортивного совершенствования [10].

Возраст 11 – 13 лет, это, как правило, подэтап углубленной спортивной специализации, на котором наблюдается наибольший прирост в росте, весе, всё это связано с периодом полового созревания. Кроме активного роста тела в длину, также идёт активное усиление выраженности вторичных признаков полового созревания. Мальчики и девочки данного возраста более чувствительны к нагрузкам, связанным с быстротой реакции, гибкостью, аэробной выносливостью; девочки ещё и к нагрузкам, связанным с перестроением двигательных действий и скоростно-силовым. Из этого следует, что в данном возрасте нет одинаковой чувствительности к воспитанию всех физических качеств [5].

В работе со спортсменами данного возраста нагрузки и применяемые средства следует планировать индивидуально.

Теннисисты 11-и лет, как правило, принимают участие в 13 турнирах, два из которых будут главными, 9 – подготовительными и 2 – важными.

А.П. Скородумова предлагает следующие задачи и направленность на данном этапе подготовки:

- Увеличение разносторонности и объема ТТД.
- Увеличение эффективности и стабильности ТТД.
- Воспитание физических качеств с учётом специфики тенниса.
- Всестороннее совершенствование физической подготовленности.
- Воспитание морально-волевых качеств.
- Совершенствование своего стиля игры.
- Формирование свойств личности и структуры мотивов [10].

На этапе спортивного совершенствования особое внимание следует уделить: уровню функционального и физического развития теннисистов. Также, важно контролировать тренировочные и соревновательные нагрузки, которые заложены в индивидуальном плане подготовки спортсмена, и обращать внимание на спортивно-технические показатели и результаты соревнований [5].

Данный этап состоит из двух подэтапов:

- «До года» (минимальный возраст 13 лет; количество обучающихся в группе 4; 18 – 20 часов в неделю; 9 – 12 занятий в неделю; соотношение ОП/СП – 35/65 соответственно; выполнение нормативов ОП, СП, показатели

соревновательной деятельности и выполнение I и II разрядов);

– «Свыше года» (минимальный возраст 14 лет; количество обучающихся в группе 3; 21 – 24 часов в неделю; 10 – 12 занятий в неделю; соотношение ОП/СП – 35/65 соответственно; выполнение нормативов ОП, СП, показатели соревновательной деятельности и выполнение I разряда и КМС).

Из этого следует, что на этом этапе подготовки продолжает увеличиваться объём выполняемой работы за счёт увеличения количества тренировок. Доля средств общей подготовки – уменьшается, а количество часов – нет. Также, увеличивается и количество турниров. На подэтапе «До года» – 16, а «Свыше года» – 18 [10].

Развитие волевых качеств в данном возрасте будет выражаться в следующем: концентрация усилий, выдержать большие нагрузки и в то же время продолжать управлять своей деятельностью, добиваться поставленных целей.

Исходя из вышесказанного и анализа литературных источников, проблемой исследования является поиск наиболее эффективных средств, методов и форм общей психологической подготовки, направленных на воспитание волевых качеств теннисистов 12 – 14 лет.

Методики исследования. Исследование проводилось в период с января 2020 по ноябрь 2020 года.

Первый этап исследования (с января по май 2020 года) был связан с проведением констатирующего эксперимента и разработкой программы, направленной на воспитание волевых качеств исследуемых спортсменов.

Следующий этап (с июня по сентябрь 2020 года) был связан с проведением опытно-экспериментального исследования и внедрением в тренировочный процесс разработанной программы. В контрольной и экспериментальной группах было по 3 юноши и по 8 девушек. Уровень спортивного мастерства в группах варьируется от 3-го юношеского до 1-го взрослого разряда.

Стаж занятий теннисом 6 – 8 лет. Базой проведения эксперимента являлась Академия тенниса г. Казань. Всего в эксперименте участвовало 22 теннисиста, по 11 человек в контрольной и экспериментальной группах. Из них разряды: 3 юношеский – у 2 человек; 2 юношеский – у 8; 1 юношеский – у 4; 3 взрослый – у 4; 2 взрослый – у 2; 1 взрослый – 2 человек.

В основу разработанной программы были

положены три блока упражнений из общей психологической подготовки, которые были выделены Е.Н. Гогунным и Б.И. Мартыновым: 1) Психофизические упражнения; 2) Психотехнические упражнения; 3) Психотактические упражнения [3].

В основу данных трех блоков легли 6 групп упражнений, взятых из базовой части теннисной подготовки с учетом рекомендаций Ш.А. Тарпищева и А.П. Скородумовой [10], адаптированных нами с учетом возраста, условий подготовительного периода и направленностью – воспитание волевых качеств спортсменов [3]:

1) многократное повторение упражнения (превышающее обычную дозировку);

2) минимальные паузы отдыха;

3) превышение физических возможностей;

4) увеличение объема тренировочных занятий;

5) работа над техникой в усложнённых условиях (усложнение-техника);

6) сложность выполняемого задания с преодолением усилия (сложность + усилия).

Третий этап (с октября по ноябрь 2020 года) был связан с проведением повторного тестирования, анализом и обработкой полученных данных. Для оценки волевых качеств личности нами были использованы такие методики психодиагностики, как: 1) Методика «Самооценка силы воли» (С.М. Шингаевой); 2) Оценка волевого качества целеустремленности; 3) Оценка волевого качества настойчивости (Е.П. Ильина и Е.К. Фещенко) [6].

Также была использована методика «Изучение отношения спортсмена к конкретному соревнованию» (Ю.Л. Ханина) в которой оценивались такие показатели как: 1) Показатель уверенности в себе (баллы); 2) Показатель восприятия и оценки возможностей соперника (баллы); 3) Показатель желания участвовать и значимость соревнований (баллы); 4) Показатель зеркальной самооценки спортсмена (баллы) [3].

Результаты исследования. В проводимом нами исследовании принимало участие 22 спортсмена, обучающиеся на отделении «теннис». Эти спортсмены регулярно посещают тренировочные занятия и участвуют в соревнованиях. В показателях уровня исследуемых волевых качеств, статистически достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами на констатирующем этапе эксперимента выявлено не было.

Обобщенные результаты констатирующего эксперимента приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Сводные результаты проявления волевых качеств у теннисистов 12 – 14 лет на этапе констатирующего эксперимента

Волевые качества	Контрольная группа, баллы ($X_{cp} \pm \sigma$)	Экспериментальная группа, баллы ($X_{cp} \pm \sigma$)	$t_{рас}$	P (0.05)
Сила воли	20.909 ± 3.450	20.636 ± 3.820	0,17	>
Целеустремлённость	3.709 ± 0.728	3.918 ± 0.659	0,67	>
Настойчивость	11.273 ± 2.733	11.909 ± 2.353	0,56	>

Из таблицы 1 следует, что спортсмены до начала эксперимента имели средний уровень волевых качеств. Уровни волевых качеств (силы воли; целеустремлённости; настойчивости) у контрольной и экспериментальной групп недостоверны ($P > 0.05$: «Сила воли» ($t_{рас}=0,17$, $t_{кр}=2,09$); «Целеустремлённость» ($t_{рас}=0,67$, $t_{кр}=2,09$); «Настойчивость» ($t_{рас}=0,56$, $t_{кр}=2,09$)).

Для выявления особенностей восприятия спортсменом предсоревновательной ситуации и его состояния перед ответственными стартами мы использовали методику «Изучение отношения спортсмена к конкретному соревнованию» Ю.Л.

Таблица 2. – Сводные результаты опытно-экспериментального исследования по воспитанию волевых качеств теннисистов 12 – 14 лет в подготовительном периоде

Волевые качества	Контрольная группа, баллы ($X_{cp} \pm \sigma$)	Экспериментальная группа, баллы ($X_{cp} \pm \sigma$)	$t_{рас}$	P (0.05)
Сила воли	21.636 ± 3.141	23.091 ± 3.147	1,03	>
Целеустремлённость	3.918 ± 0.636	4.318 ± 0.511	1,53	>
Настойчивость	12.273 ± 2.766	14.273 ± 1.710	2,11	<

Из данной таблицы мы видим, что уровни волевых качеств (силы воли; целеустремлённости) у контрольной и экспериментальной групп недостоверны ($P > 0.05$: «Сила воли» ($t_{рас}=1,03$, $t_{кр}=2,09$); «Целеустремлённость» ($t_{рас}=1,53$, $t_{кр}=2,09$)); а у уровень настойчивости достоверный ($P < 0.05$: «Настойчивость» ($t_{рас}=2,11$, $t_{кр}=2,09$)).

В результате проведенной психодиагностики по определению уровня волевых качеств теннисистов мы выявили статистически достоверный прирост в показателях у экспериментальной группы: «Сила воли», «Целеустремлённость» и «Настойчивость».

В конце эксперимента было проведено повторное тестирование на изучение отношения спортсмена к конкретному соревнованию по методике Ю.Л. Ханина.

При сравнении результатов показателей отношения спортсмена к конкретному соревнованию в начале и в конце эксперимента в контрольной и экспериментальной группах мы получили следующие результаты:

1) показатель уверенности в себе повысился у 9,09% / 63,63% человек (КГ/ЭГ);

Ханина. На этапе констатирующего эксперимента достоверных различий между исследуемыми группами не было выявлено ($P > 0,05$). Результаты находились в пределах уровня – средней и ниже среднего.

Для определения эффективности влияния нашей программы на волевые качества спортсменов, участвующих в эксперименте, была проведена итоговая психодиагностика теннисистов контрольной и экспериментальной групп, результаты которой представлены в таблице 2.

Обобщенные результаты опытно-экспериментального исследования приведены в таблице 2.

2) показатель восприятия и оценки возможностей соперника повысился у 45,45% / 27,27% (КГ/ЭГ);

3) показатель желания участвовать и значимость соревнований повысился у 9,09% / 27,27% (КГ/ЭГ);

4) показатель зеркальной самооценки спортсмена повысился у 9,09% / 9,09% (КГ/ЭГ).

Из полученных данных следует, что у экспериментальной группы после внедрения нашей программы показатель уверенности в себе, показатель желания участвовать и значимость соревнований повысились у значительного числа спортсменов, нежели у контрольной группы. Однако, показатель восприятия и оценки возможностей соперника у контрольной группы увеличился у большего количества спортсменов, чем у экспериментальной группы, а показатели зеркальной самооценки повысились равнозначно, не имея достоверных различий ($P > 0,05$).

Заключение. В результате внедрения разработанной нами программы воспитания волевых качеств, в тренировочный процесс теннисистов 12 – 14 лет, нами были получены следующие показатели: у контрольной группы

прирост силы воли – 3,5%; целеустремлённости – 5,6%; настойчивости – 8,9%; у экспериментальной группы прирост силы воли – 11,9%; целеустремлённости – 10,2%; настойчивости – 19,9%. Уровни волевых качеств (силы воли; целеустремлённости) у контрольной и экспериментальной групп недостоверны ($P > 0.05$: «Сила воли» ($t_{рас}=1,03$, $t_{кр}=2,09$); «Целеустремлённость» ($t_{рас}=1,53$, $t_{кр}=2,09$)); а у уровень настойчивости достоверный ($P < 0.05$: «Настойчивость» ($t_{рас}=2,11$, $t_{кр}=2,09$)).

Не смотря на то, что программа была направлена на воспитание волевых качеств, подготовка и отношение к соревнованиям у спортсменов экспериментальной группы

улучшились. Повысилась самооценка, а вместе с этим и уверенность к выступлению на соревнованиях.

Таким образом, выстроенная структура из психофизических, психотехнических и психотактических упражнений является эффективным средством общей психологической подготовки и готовности спортсменов данного возраста к соревнованиям. Внедрённая в процесс психологической подготовки разработанная нами программа воспитания волевых качеств позволила повысить психологическую устойчивость теннисистов 12 – 14 лет, что говорит об ее эффективности и практической значимости.

Литература:

1. Бабичев И.В. Психологическая подготовка теннисистов: учебно-метод. пособие / И.В. Бабичев, О.И. Жихарева. - Казань: ООО «Олитех», 2017. – 83 с.
2. Бабушкин Г.Д. Психология физической культуры и спорта / Г.Д. Бабушкин, В.Н. Смоленцева. - Омск: СибГУФК, 2007. – 270 с.
3. Гогуннов Е.Н. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.Н. Гогуннов, Б.И. Мартыанов. - М.: Академия, 2000. – 288 с.
4. Жаров К.П. Волевая подготовка спортсменов / К.П. Жаров. - М.: Физкультура и спорт, 1976. - 151 с.
5. Иванова Т.С. Основы подготовки юных теннисистов. Психологическая подготовка: учебное пособие для студентов / Т.С. Иванова. - М.: Принт Центр, 2000. - 58 с.

6. Марищук В.Л. Психодиагностика в спорте: учеб. пособие для вузов / В.Л. Марищук, Ю.М. Блудов, Л.К. Серова. – М.: Просвещение, 2005. – 349 с.
7. Психологическое сопровождение детско-юношеского спорта: учебное пособие для вызов / В.А. Родионов [и др.]; под общей редакцией В.А. Родионова. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 211 с.
8. Пуни А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте / А.Ц. Пуни - М.: Физкультура и спорт, 1969. – 88 с.
9. Пуни А.Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте: учебное пособие / А.Ц. Пуни. - Л.: ЛГИФК, 1977. – 48 с.
10. Тарпищев Ш.А. Теннис: Учебник для ВУЗов физической культуры / Ш.А. Тарпищев, А.П. Скородумова - М.: АзБука, 2011. - 279 с.

References:

1. Babichev I.V. Psychological training of tennis players: manual / I.V. Babichev, O.I. Zhikharev. - Kazan: LLC "Olitech", 2017. - 83 p.
2. Babushkin G.D. Psychology of physical culture and sport / G.D. Babushkin, V.N. Smolentsev. - Omsk: SibGUFK, 2007. - 270 p.
3. Gogunov E.N. Psychology of physical education and sport: manual for students of higher. pedagogical educational institutions / E.N. Gogunov, B.I. Martyanov. - M.: Academy, 2000. - 288 p.
4. Zharov K.P. Strong-willed training of athletes / K.P. Zharov. - M.: Physical culture and sport, 1976. - 151 p.
5. Ivanova T.S. Basics for training young tennis players. Psychological preparation: a manual for students / T.S. Ivanova. - M.: Print Center, 2000. - 58 p.

6. Marishchuk V.L. Psychodiagnostics in sport: manual for higher education institutions / V.L. Marishchuk, Yu.M. Bludov, L.K. Serov. - M.: Education, 2005. - 349 p.
7. Psychological support for children and youth sports: manual for higher education institutions / V.A. Rodionov [and others]; edited by V.A. Rodionova. - 2nd ed. - M.: Yurayt Publishing House, 2020. - 211 p.
8. Puni A.Ts. Psychological preparation for competition in sport / A.Ts. Puni - M.: Physical culture and sport, 1969. - 88 p.
9. Puni A.Ts. Psychological foundations of strong-willed training in sports: manual / A.Ts. Puni. - L.: LGIFK, 1977. - 48 p.
10. Tarpishchev Sh.A. Tennis: Textbook for Universities of Physical Culture / Sh.A. Tarpishchev, A.P. Skorodumova - M.: AzBuka, 2011. - 279 p.

Сведения об авторах:

Амплеева Вероника Владиславовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма».

Воронкова Елена Валерьевна (г. Тольятти, Россия), старший преподаватель, старший преподаватель кафедры физического воспитания, ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет».

Меркулова Ирина Викторовна (г. Москва, Россия) кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО «Государственный университет управления».

Калимуллина Ольга Анатольевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма».



СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.472.43

Теоретические подходы к изучению этнической идентичности в онлайн-пространстве

Theoretical approaches to the study of ethnic identity in the online space

Махмутов З.А., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
zufar@inbox.ru

Makhmutov Z., FGBNU «Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems»,
zufar@inbox.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.75.61.040

Статья выполнена по государственному заданию № 0599-2020-0006 «Проблема бесконфликтного социального взаимодействия».

Ключевые слова: виртуальная этничность и идентичность, сетевые сообщества, информационное общество, эксплицитная и имплицитная идентичность, online и offline пространство.

Keywords: virtual ethnicity, virtual identity, network communities, information society, explicit and implicit identity, online and offline space.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью осмысления новой реальности, к которой привело развитие информационных и цифровых технологий. Целью исследования является рассмотрение таких концептов, как виртуальная этничность и идентичность. Для их сравнения с реальными эквивалентами были проанализированы особенности виртуального пространства и его влияние на поведение пользователей. Особое внимание в статье было уделено виртуальным этническим сообществам. Они иллюстрируют яркую форму проявления этничности в Интернет-пространстве и новаторские практики, которые реализуют этнические сообщества в эпоху информатизации и цифровизации. Новые условия позволяют рядовым пользователям самим становиться акторами, оказывающими влияние на конструирование виртуальной этнической идентичности. Статья предназначена для исследователей, занимающихся изучением этничности, сетевых сообществ и информационного общества в целом.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to comprehend the new reality to which the development of information and digital technology has led. The aim of the study is to examine concepts such as virtual ethnicity and identity. The author analyzed the features of the virtual space and its impact on user behavior to compare the virtual identity with real equivalents. Special attention was paid in the article to such institutions as virtual ethnic communities. This illustrates a vivid form of manifestation of ethnicity in the Internet space and innovative practices that implement ethnic communities in the information and digital age. New conditions allow ordinary users to become actors themselves, who construct virtual ethnic identity. The article is intended for researchers who study ethnicity, network communities and the information society.

Введение. Беспрецедентный скачок в развитии информационных технологий, наблюдаемый на рубеже XX-XXI века, привел к появлению на авансцене новой формы идентичности – виртуальной. Ее также называют «кибер-идентичностью», «сетевой идентичностью», «онлайн-идентичностью», «метаидентичностью», «репост-идентичностью». Феномен новой формы идентичности вызвал интерес психологов,

социологов, антропологов. Актуальность данной темы для психологов обусловлена влиянием Интернета на процессы социализации представителей «Z-поколения» [10], для социологов – заменой социального взаимодействия сетевыми формами связи, появлением сообществ, основанных не на территориальном принципе, созданием репрезентативных образов сетевых структур [16],

для антропологов – появлением новых акторов и институции воспроизводства этничности [9]. Центральное место в междисциплинарных исследованиях виртуальной идентичности занимает главный вопрос: «насколько виртуальную идентичность можно соотносить с реальной?».

Материалы и методы исследования. Материалами для нашего исследования стали результаты теоретического осмысления феномена виртуальной этнической идентичности как составной части социальной идентичности, а также концепта информационного общества широким кругом исследователей. Этническая идентичность рассматривалась нами с точки зрения конструктивистской парадигмы.

Важным источником исследований для ученых, изучающих новую реальность, являются цифровые следы, которые изучаются при помощи технологий обработки большого массива данных «big data». В работе применялись общенаучные методы: анализ, синтез и обобщение.

Результаты исследования. Исследователь А.Н. Астафьева под виртуальной идентичностью подразумевает «составную часть социокультурной идентичности личности, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной (не всегда фиксируемой в реальном социуме) общности, осуществляющей деятельность (в основном потребление и передачу знаний и информации) в информационно-коммуникативных средах, прежде всего – в компьютерном виртуальном пространстве Интернета» [1, с.120]. Т. Фленина трактует данное понятие значительно шире и считает, что виртуальная идентичность – это «вся совокупность текстовых и визуальных компонентов сетевого облика человека, которые отражают реальные аспекты личности, а также степень переживания значимости этих аспектов, на основе которой он строит свое взаимодействие в сети» [13, с.76]. Сложно не согласиться с Л.А. Фадеевой, которая рассматривает виртуальную идентичность как своеобразный вариант пространственной, «поскольку виртуальное пространство информационно-коммуникационных потоков представляет собой среду и одновременно ориентир самоидентификации» [11, с.67].

Для понимания сущности феномена виртуальной идентичности, на наш взгляд, необходимо осознавать, что она, безусловно, является продуктом информатизации и цифровизации. Мы солидаризируемся с испанским социологом Мануэлем Кастельсом, который рассматривает информационное

общество как сетевое. По его мнению, оно представляет собой социальную структуру, опирающуюся на сети, управляемые информационными и коммуникационными технологиями, в основе их микроэлектроника и цифровые компьютерные сети, которые порождают, обрабатывают и распространяют информацию на основе знаний, аккумулированных на узлах этих сетей [16, с.7].

Виртуальное пространство от реального мира отличают анонимность, дистанционная коммуникация, «отсутствие тела», возможность скрываться за вымышленными именами и никами, общение при помощи гаджетов, текста, гипертекста, визуального контента, техническая опосредованность.

Анонимность со временем становится достаточно условной. Она методично изживается с постепенным переходом на все большее количество идентифицирующих параметров (номеров телефонов, почтовых ящиков и т.д.).

Тем не менее, относительная анонимность и дистанционная коммуникация, несомненно, придают индивиду ощущение безопасности и, следовательно, индивид менее стеснен в выражении своих суждений, эмоций, проявлений своих интересов и идентичностей, в том числе и через участие в различных виртуальных сообществах. Психологами отмечается, что анонимные пользователи — это, как правило, люди, испытывающие фрустрацию, недовольные своей реальной идентичностью. Они более склонны к агрессии, к снижению морально-нравственного уровня общения [7].

Вербальная природа коммуникации в сети не требует немедленной реакции и дает возможность обдумать ответ, подобрать нужную формулировку. Таким образом, индивид получает дополнительную возможность контролировать или корректировать свой образ [4].

Техническая опосредованность долгое время была определённым барьером для вовлеченности в сеть людей старшего поколения низкого экономического достатка, проживающих в недоступной для связи среде, поэтому пользователями первое время являлись в основном молодые люди, проживающие в крупных мегаполисах. Например, исследования татарской и русской виртуальной идентичности также показывает, что ее носителями являются преимущественно представители молодого поколения, проживающие в городах-миллионниках [8].

Однако стремительное распространение мобильной связи и Интернета, растущая доступность гаджетов позволяют предположить,

что с каждым годом социальная база пользователей сети будет расширяться и, следовательно виртуальная идентичность, в том числе и этническая, будет актуализироваться.

Качественно меняются и технические возможности Интернет-ресурсов. Если первые сайты эпохи Web 1.0. практически не предусматривали интерактивность, и возможность демонстрировать свою идентичность была минимальной, то технологии Web 2.0 существенно расширили этот потенциал. Например, получившие огромную популярность в последние два десятилетия социальные сети позволили иметь персональный профиль, установить фото, указать личные данные, выражать свое собственное мнение, общаться и обмениваться информацией с окружением из повседневной жизни, выбирать сообщества по интересам и активно коммуницировать с единомышленниками.

Исследователи разделяют идентичность, декларируемую открыто, например, в своем профиле и ту, которая проявляется через участие в виртуальных сообществах. Первую называют эксплицитной виртуальной идентичностью, вторую – имплицитной. Если в основе эксплицитной лежит презентация себя, то вторая, менее явная, проявляется через реальные интересы пользователя. Ее изучение требует анализ названий и контента групп, в которых состоит пользователь, коммуникаций в них.

Сравнивая реальную и виртуальную идентичность, А.Е. Жичкина и Е.П. Белинская отмечают, что первая более аутентична, в то время как вторая очень часто связана с психологическими масками. «Чем выше желание «казаться другой личностью», «быть кем-то», тем сильнее трансформирована виртуальная идентичность», – отмечают они [7, с.435]. Кибер-идентичность может отражать идеальный образ «Я» или вытесненные его аспекты. Возможен вариант и того, что она является инструментом получения пользователем нового опыта и результатом любопытства. Смену этнической идентичности в виртуальном пространстве исследователь Лиза Накамура называет «этническим туризмом» [21].

Однако необходимо отметить, что ряд современных исследований свидетельствует о том, что пользователи социальных сетей в основном предоставляют о себе достоверную информацию, и это касается не только формальных социально-демографических характеристик, но и личностных особенностей [25], а этническая принадлежность в меньшей степени подвергается фальсификации в

виртуальном пространстве, чем такие категории, как имя, возраст, семейное положение, внешность, хобби и т.д. [3;15].

Сторонники конструктивистского подхода при изучении этничности уделяют особое внимание маркерам и ее акторам. Маркерами этнических общностей в современной науке принято считать достаточно широкий спектр различий: от социально организованных культурных характеристик до общих социальных и политических целей [6, с.74]. Главную роль, по теории этнокультурных границ Ф. Барта, играют те маркеры, которые сама этногруппа считает наиболее важными. Сама же этничность понимается как форма социальной организации культурных различий [2, с.15-16]. Акторы, в качестве которых выступают лидеры общественного мнения, политическая элита, национальная интеллигенция, могут актуализировать этничность через акцентирование внимания на элементах культурной дивергенции, архетипах, связанных с героическим, драматическим и жертвенным прошлым своего народа, формировать стереотипы и их эмоциональное содержание и т.д.

Информационные технологии повлияли на этничность и ее содержание. Появились новые институты и акторы. Общая территория как весомый этнокультурный маркер начал терять свою актуальность; социальные процессы стали утрачивать привязку к физическому пространству.

По мнению американского социально-культурного антрополога Арджуна Аппадурая, в эпоху глобализации формируется «глобальный культурный поток», который можно разделить на пять символично-культурных пространств, важнейшим из которых является этнопространство (ethnoscapes). Под этнопространством ученый понимает людей, которые составляют миры, не привязанные к определенной территории. Увеличение детерриториализованных групп, «диаспорическое разнообразие», которое можно наблюдать повсеместно, ведет к созданию новой транслокальной солидарности, воспроизводящей «локальное» [14]. Для обозначения воспроизводства «локального» на фоне развития массовой глобальной культуры английский социолог Роланд Робертсон, на наш взгляд, очень удачно использует термин «глокализация». Он уверен в том, что глобальные и локальные тенденции в информационном обществе взаимодополняют и взаимопроникают друг в друга, хотя в конкретных ситуациях могут прийти в столкновение [23].

Отчасти об этом свидетельствуют получающие все большее распространение этнические сетевые сообщества. Они являются продуктом эпохи Web 2.0, характеризующейся интерактивностью. Важную роль в них играют администраторы сообществ. Они формируют информационный контент публика, выступают модераторами в дискуссиях, задают правила поведения в сообществе и определяют его функциональные особенности. Исходя из функциональных особенностей рядовые пользователи могут участвовать в создании контента и в обсуждениях, проявлять одобрение, ставя лайк или участвуя в дальнейшем распространении информации, используя репост.

Говоря о функциях этнических сетевых сообществ, норвежский антрополог Томас Эриксен видит в них, в первую очередь, инструмент связи этно-национальных групп, испытывающих давление со стороны властных структур или обстоятельств. В силу этих причин кооперация группы не может быть осуществлена вне виртуального пространства [18]. Исследователи Линдридж, Хендерсон, Экпо образование подобных союзов связывают с противодействием дискриминации, общими интересами, конструированием позитивной этнической идентичности [20]. Кипрский социолог Катерина Диамандаки обращает внимание на то, что информационное поле облегчает поиск и хранение актуальной для группы истории и записанной коллективной памяти; создает возможность для этнополитических заявлений и дискуссий; представляет возможности для поиска представителей своей группы [17]. Развивая идеи Катерины Диамандаки, Роберт Саундерс также выделил такой важный аспект, как возможность самостоятельного формирования медийного контента, содержащего символы и смыслы, разделяемые этнической группой [24]. По наблюдениям отечественных исследователей А.В. Головнева, С.Ю. Белоруссовой, Т.С. Киссер, Интернет замещает одно из оснований этничности, обозначавшееся как «единство территории», поэтому наибольшую киберактивность проявляют диаспоры и этнические меньшинства [5].

Эмпирические исследования виртуальных этнических объединений свидетельствуют о том, что они формируют открытое и доступное этнопространство, не привязанное к определенной территории, активизируют горизонтальные связи между представителями дифференцированных социальных структур, являются средством консолидации и взаимной

поддержки, актуализации позитивного образа «мы», трансляции информации о культуре и традициях, новыми площадками для поиска брачного партнера своей национальности, политических дискуссий, использования и изучения национального языка, средством актуализации его символической роли, генераторами коллективных действий [9;12].

Этнические сетевые сообщества являются ярким примером, иллюстрирующим социальную организацию культурных различий в Интернет среде и демонстрирующим таким образом виртуальную этничность.

Говоря о феномене виртуальной этничности, Марк Постер отмечает, что она – это историческая вариация «реальной этничности», но, в отличие от так называемой «старой племенной этничности» (old tribal ethnicity), она не имеет глубоких связей с наследием прошлого [22]. Авторы коллективной монографии «Этничность, место и коммуникативные технологии» акцентируют внимание на том, что современная виртуальная этничность в большинстве случаев обладает свойством контекстной обусловленности, выраженной в связях этнической идентичности пользователей социальных сетей со сложным комплексом факторов, окружающих их в офлайн-пространстве: конкретного места и времени пребывания, этно-расового состава окружения и индивидуальных особенностей социально-экономического положения [19]. Однако практически все перечисленные выше особенности характерны и для реальной этнической идентичности, которая в настоящее время в ряде случаев бывает контекстно обусловленной, ситуативной и не предполагает контакт лицом к лицу. В то же время изучение контента этнических виртуальных сообществ свидетельствует о том, что в них содержится представление о прошлом, его наследии, а также общей родине [9]. Таким образом, на наш взгляд, виртуальную этничность и идентичность правомерно рассматривать как проекцию реальной.

Заключение. В данной статье этничность впервые была рассмотрена как составная часть виртуальной идентичности. Проведенный анализ показал, что этническая виртуальная идентичность менее ограничена естественными барьерами и более контролируема самим индивидом. В силу технической опосредованности она актуализирована в молодежной и городской среде, а также среди диаспор и этнических меньшинств, подвергающихся дискриминации.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что авторы обосновывают использование концепта виртуальной этнической идентичности как проекцию реальной.

Практическая ценность исследования связана с тем, что результаты работы можно использовать в разработке программ профилактики этнической ксенофобии и нетерпимости, в мониторинге конфликтности конструируемых виртуальных

этнических идентичностей новыми акторами и институциями.

Концепт виртуальной этнической идентичности в перспективе позволит выявить очаги ксенофобии и экстремизма, возникающие в онлайн-среде, а также комплексно изучить процесс глокализации, происходящий в информационную эпоху.

Литература:

1. Астафьева О.Н. Виртуальные сообщества: «сетевая» идентичность и развитие личности в сетевых пространствах / О.Н. Астафьева // Вісник Харківського національного університета: Теорія культури та філософія науки. – 2007. – № 776. – С. 120–133.
2. Барт Ф. Введение / Ф. Барт // Этнические группы и социальные границы. Социальная организация культурных различий. – М.: Новое издательство, 2006. – С. 9-49.
3. Белинская Е.П. Взаимосвязь реальной и виртуальной идентичностей пользователей социальных сетей / Белинская Е.П. // Образование личности. – 2016. – № 2. – С. 31-40.
4. Войскунский А. Е. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование / А.Е. Войскунский, А.С. Евдокименко, Н.Ю. Федунина // Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – № 2. – С. 98–121.
5. Головнев А.В. Веб-этнография и киберэтничность / А.В. Головнев, С.Ю. Белорусова, Т.С. Киссер // Уральский исторический вестник. – 2018. – № 1. – С. 100-108.
6. Дробижина Л.М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России / Л.М. Дробижина. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 2003. – 376 с.
7. Жичкина А.Е. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков – пользователей Интернета / А.Е. Жичкина, Е.П. Белинская // Образование и информационная культура: Социологические аспекты. Труды по социологии образования. – М.: Центр социологии образования РАО, 2000. – С. 431-460.
8. Махмутов З.А. Виртуальная этническая идентичность русских и татар: к постановке проблемы (по материалам сравнительного анализа пабликов в социальной сети «ВКонтакте») / З.А. Махмутов, Т.А. Титова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 4. – С. 279-285.
9. Махмутов З.А. Новые формы функционирования и воспроизводства этничности (татарские этнолокализованные виртуальные сообщества) / З.А. Махмутов // Кавказология – 2019. - № 2. – С. 152-163.
10. Солдатова Е.Л. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы / Е.Л. Солдатова, Д.Н. Погорелов // Образование и наука. – 2018. – № 5. – С. 105–124.
11. Фадеева Л.А. Сетевая идентичность / Л.А. Фадеева // Политическая идентичность и политика идентичности: словарь терминов и понятий: в 2 т. Т. 1. Идентичность как категория политической науки. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2012. – С. 67–70.
12. Федорова А.А. К вопросу о ценностных ориентациях про-русских групп в виртуальном пространстве социальных сетей: сборник статей / А.А. Федорова // Актуальные вопросы в науке и практике / Материалы XII международной научно-практической конференции. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью Дендра, 2018. – С. 73-77.
13. Фленина Т.А. Сетевая идентичность в самосознании российской молодежи / Т.А. Фленина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2015. – № 178. – С. 76-79.
14. Appadurai A. Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization / A. Appadurai. Minneapolis, 1996. – 248 p.
15. Back M.D. Facebook profiles reflect actual personality not self-idealization / M.D. Back; J.M. Stopfer; S.Vazire; S. Gaddis; S.C. Schmukle // Psychological Science journal. – 2010. – № 21. – P. 372 – 374.
16. Castells M. The Network Society: from Knowledge to Policy / M. Castells // The Network Society: From Knowledge to Policy. –Washington, 2005. – 434 p.
17. Diamandaki K. Virtual ethnicity and digital diasporas: Identity construction in cyberspace / K. Diamandaki // Global media journal. – 2003. – № 2(2). – P. 26-40.
18. Eriksen Т.Н. Nationalism and the Internet // Nations and Nationalism. – 2007. – № 13 (1). – P. 1-17.
19. Kim Y. Ethnicity, place, and communication technology: Effects of ethnicity on multi-dimensional internet connectedness / Y. Kim, J. Jung, S. Ball-Rokeach // Information Technology & People. – 2007. – № 3. – P. 282-303.
20. Lindridge A. (Virtual) ethnicity, the Internet, and well-being / A. Lindridge, G. Henderson, A. Ekpo // Sage journals. – 2014. – Vol. 15. – № 2. – P. 279-285.
21. Nakamura I. Cybertypes: Race, Ethnicity, and Identity on the Internet / I. Nakamura. – New York, 2002. – 192 p.
22. Poster M. Virtual Ethnicity: Tribal Identity in an Age of Global Communications / Poster M. // CyberSociety 2.0. Revisiting Computer-Mediated Communication and Community. – Thousand Oaks: Sage, 1998. – P. 184-211.

23. Robertson R. Discourses of globalization: Preliminary considerations / R. Robertson, H. Knondker // *International sociology*. – 1999. – Vol. 13. – №1. – P. 25-40.
24. Saunders R. Ethnopolitics in Cyberspace: The Internet, Minority Nationalism, and the Web of Identity / R.

Saunders. – Lanham, 2011. – 232 p.

25. Yurchisin J. An exploration of identity re-creation in the context of Internet dating / J. Yurchisin, K. Watchravesringkan, D.B. McCabe // *Social Behavior and Personality*. – 2005. – Vol. 33 (8). – P. 735–750.

References:

1. Barth F. Introduction / F. Barth // *Ethnic groups and boundaries. The Social organization of cultural differences*. – M.: New publishing house, 2006. – P. 9-49.
2. Astafieva O.N. Virtual communities: "network" identity and personality development in network spaces / O.N. Astafieva // *Bulletin of Kharkiv National University: Theory of Culture and Philosophy of Science*. – 2007. – № 776. – P. 120–133.
3. Belinskaya E.P. The relationship of real and virtual identities of users of social networks / Belinskaya E.P. // *Personality education*. – 2016. – № 2. – P. 31-40.
4. Voiskunsky A.E. Network and real identity: a comparative study / A.E. Voiskunsky, A.S. Evdokimenko, N.Yu. Fedunina // *Journal of the Higher School of Economics*. – 2013. – № 2. – P. 98–121.
5. Golovnev A.V. Web ethnography and cyber-ethnicity / A.V. Golovnev, S.Yu. Belorussov, T.S. Kissar // *Ural Historical Bulletin*. – 2018. – № 1. – P. 100-108.
6. Drobizheva L.M. Social problems of interethnic relations in post-Soviet Russia / L.M. Drobizheva. – M.: Center for Human Values, 2003. – 376 p.
7. Zhichkina A.E. Self-presentation in virtual communication and identity features of adolescents - Internet users / A.E. Zhichkina, E.P. Belinskaya // *Education and Information Culture: Sociological Aspects. Works on the sociology of education*. – M.: Center for Sociology of Education, Russian Academy of Education, 2000. – P. 431-460.
8. Makhmutov Z.A. Virtual ethnic identity of Russians and Tatars: to the formulation of the problem (based on the materials of a comparative analysis of publics on the VKontakte social network) / Z.A. Makhmutov, T.A. Titova // *Kazan pedagogical journal*. – 2020. – № 4. – P. 279-285.
9. Makhmutov Z.A. New forms of functioning and reproduction of ethnicity (Tatar ethnoculturalized virtual communities) / Z.A. Makhmutov // *Kavkazology*. – 2019. – № 2. – P. 152-163.
10. Soldatova E.L. The phenomenon of virtual identity: the current state of the problem / E.L. Soldatova, D.N. Pogorelov // *Education and Science*. – 2018. – № 5. – P. 105–124.
11. Fadeeva L. A. Network identity / L.A. Fadeeva // *Political identity and identity politics: a dictionary of terms and concepts: in 2 volumes. Vol. 1. Identity as a category of political science*. – M.: Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), 2012. – P. 67–70.
12. Fedorova A.A. On the issue of value orientations of pro-Russian groups in the virtual space of social networks / A.A.

Fedorova // *Topical issues in science and practice: a collection of articles based on the materials of the XII international scientific and practical conference*. – Ufa: Limited Liability Company Dendra, 2018. – P. 73-77.

13. Flenina T.A. Network identity in the self-consciousness of Russian youth / T. Flenina // *Izvestia RGPU im. A.I. Herzen*. – 2015. – № 178. – P. 76–79.

14. Appadurai A. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization* / A. Appadurai. – Minneapolis, 1996. – 248 p.

15. Back M.D. Facebook profiles reflect actual personality not self-idealization) / M.D. Back, J.M. Stopfer, S. Vazire, S. Gaddis, S.C. Schmukle // *Psychological Science journal*. – 2010. – № 21. – P. 372-374.

16. Castells M. *The Network Society: from Knowledge to Policy* / M. Castells // *The Network Society: From Knowledge to Policy*. – Washington, 2005. – 434 p.

17. Diamandaki K. Virtual ethnicity and digital diasporas: Identity construction in cyberspace / K. Diamandaki // *Global media journal*. – № 2(2). – P. 26-40.

18. Eriksen T.H. *Nationalism and the Internet* // *Nations and Nationalism*. – 2007. – № 13(1). – P. 1-17.

19. Kim Y. Ethnicity, place, and communication technology: Effects of ethnicity on multi-dimensional internet connectedness / Y. Kim, J. Jung, S. Ball-Rokeach // *Information Technology & People*. – 2007. – № 3. – P. 282-303.

20. Lindridge A. (Virtual) ethnicity, the Internet, and well-being / A. Lindridge, G. Henderson, A. Ekpo // *Sage journals*. – № 2. – P. 279-285.

21. Nakamura I. *Cybertypes: Race, Ethnicity, and Identity on the Internet* / I. Nakamura. – New York, 2002. – 192 p.

22. Poster M. *Virtual Ethnicity: Tribal Identity in an Age of Global Communications* / M. Poster // *CyberSociety 2.0. Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*. – Thousand Oaks: Sage, 1998. – P. 184-211.

23. Robertson R. Discourses of globalization: Preliminary considerations / R. Robertson; H. Knondker // *International sociology*. – 1999. – Vol. 13. – №1. – P. 25-40.

24. Saunders R. *Ethnopolitics in Cyberspace: The Internet, Minority Nationalism, and the Web of Identity* / R. Saunders. – Lanham, 2011. – 232 p.

25. Yurchisin J. An exploration of identity re-creation in the context of Internet dating / J. Yurchisin, K. Watchravesringkan, D.B. McCabe // *Social Behavior and Personality*. – 2005. – Vol. 33(8). – P. 735–750.

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы

Сведения об авторах:

Махмутов Зуфар Александрович (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, старший научный сотрудник лаборатории социального прогнозирования и предупреждения конфликтов ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем».

УДК 31.314.6

Модернизация традиционных якутских семей в социальном проекте «Сис Ыал» («Модельная семья»)

Modernization of traditional Yakut families in the social project «Sis Yal» («Model family»)

Винокурова У.А., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Арктический государственный институт культуры и искусств, uottaah1707@gmail.com

Романова О.Д., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, oxanadmit@mail.ru

Барашкова К.Д., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, bardka@mail.ru

Vinokurova U., North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, Arctic State Institute of Culture and Arts, uottaah1707@gmail.com

Romanova O., North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, oxanadmit@mail.ru

Barashkova K., North-Eastern Federal University named After M.K. Ammosov, bardka@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2020.93.10.041

Ключевые слова: традиционная семья, якутская семья, семейная экосфера, функции семьи, сельская семья.

Keywords: traditional family, Yakut family, family ecosystem, family functions, rural family.

Аннотация. В данной статье представлены результаты социологического исследования сельских якутских семей. Актуальность статьи обусловлена растущим кризисом семьи, репродуктивного поведения, трансформацией гендерных аспектов современных форм семьи и их последствиях, что свидетельствует о культурном повороте целостного жизненного мира от ценностей совместимости, взаимопомощи в сторону индивидуализма, ослабления межличностных и межпоколенных взаимодействий, влияющих на социальное благополучие всех поколений. Авторами статьи выявлены современный уклад жизни, хозяйственной деятельности, размеры семьи, проживающей в их традиционном месте поселения, межпоколенческие связи. Предпринята классификация типов современных якутских семей, проживающих в сельской местности, по критериям пространственной локализации, уклада семьи, экономического состояния, социального статуса, ведущих нравственных ценностей, состава семьи. Выявлено 85 типов семей, сгруппированных по 6 критериям, характеризующим ведущие основы якутского этнического семействования. Исследование актуально тем, что на основе выявленной экосистемы семьи разработан социальный проект конструирования позитивных семейных ценностей в сельском социуме.

Abstract. This article presents the results of a sociological study of rural Yakut families. The relevance of the article is due to the growing crisis of the family, reproductive behavior, the transformation of gender aspects of modern family forms and their consequences, which indicates a cultural turn of the integral life world from the values of compatibility, mutual assistance towards individualism, and the weakening of interpersonal and intergenerational interactions that affect the social well-being of all generations. The authors of the article revealed the modern way of life, economic activity, family size, living in their traditional place of settlement, intergenerational ties. The classification of types of modern Yakut families living in rural areas according to the criteria of spatial localization, family structure, economic status, social status, leading moral values, and family composition is undertaken. 85 types of families were identified, grouped according to 6 criteria that characterize the leading foundations of Yakut ethnic family studies. The study is relevant because on the basis of the identified family ecosystem, a social project for constructing positive family values in rural society has been developed.

Введение. Современные социальные трансформации в сфере семьи направлены на формирование личности, которая ориентирована на индивидуализм, поведенческую автономность,

желающую иметь комфортную жизнь. При этом семейные ценности отношений между поколениями, супругами и чадом любя в той или иной степени сохраняются в экосистеме семьи.

Основой ценностного отношения к семье являются предлагаемые ею условия внутри семьи, направленные на удовлетворение целого комплекса личностных потребностей разного уровня. Типология, предложенная П.В. Симоновым, включает следующие потребности: естественные, в социальном общении, в установлении коммуникативных взаимодействий, в принадлежности к социальной группе, потребность в уважении и духовные потребности [1, с.147].

Авторы научных исследований выделяют важные функции семьи: создание «психологического и эмоционального убежища», ощущение чувства безопасности, признание ценности и значимости своего «Я», удовлетворение ролевых потребностей в отцовстве, материнстве, в воспитании детей, создание комфортных условий для всестороннего развития членов семьи [2].

Все функции семьи осуществляются в пределах экосистемы семьи. Семья как экосистема характеризуется следующими критериями:

- ресурсность (материальный достаток, жилищные условия, наличие собственности; здоровье; чувство любви, уважения, взаимопонимания, эмпатии, сплоченности; эмоционально психологическое равновесие; стабильный социальный статус, наличие социальных связей; интеллектуальная ресурсность, уровень образования членов семьи; престиж профессии; коммуникативно-информационный; просемейные ценности);

- самооценка (соответствующая/неполноценная/переоценка своей ресурсности);

- самоактуализация, соотношение своих потребностей с социальными вызовами, готовность к личностному росту, к полноценной жизнедеятельности, без потерь перспективных, стратегических целей;

- эффективная функциональность, содержательная полнота функций; гармоничность, качество их выполнения, стремление к самосовершенствованию;

- внутренний самоконтроль, основанный на доверительном отношении, заботе, взаимопомощи, неконфликтности, терпимости;

- эмпатичность, сопереживаемость, вовлеченность членов семьи во внутренние и внешние взаимодействия;

- поведение, ориентированное на эффективное реагирование на негативные внешние вызовы, прежде всего, с расчетом на собственные силы, направленность на автономную самореализацию и самообеспечение;

- поливекторность, ощущение комфортности в эмоциональном и психологическом общении в своей семье, по возможности с активным и равным участием всех поколений семьи, включенное поведение, накопление совместного опыта преодоления сложных жизненных ситуаций;

- выстраивание, сбережение, преумножение физического, человеческого, социального видов капиталов и их конвертируемость;

- семья – открытая группа, имеющая гибкие формы мобильности: доминирующие представления об её направленности (месте проживания, село или город; карьерно-профессиональной сфере; возможности увеличения в соответствии со своей ресурсностью; совмещение, смена семейных ролей;

- способность к эффективному использованию социальных лифтов для обеспечения высокого статусного положения с целью повышения возможностей для удовлетворения возрастающих потребностей семьи в целом;

- гарантия социальной защищенности семьи, которая возможна при ее межинституциональных взаимодействиях, главным образом, с институтами трудовой деятельности, образования, здравоохранения, культуры, государством;

- здоровьесберегающие технологии для обеспечения санитарно-гигиенического, экологического благополучия, культура взаимодействия с природой [3, с.15-18].

Данная универсальная модель экосистемы семьи основывается на человекоцентричности семьи как самоорганизующейся системы, что подчеркивает уточнение авторов «об определяющей роли субъективного фактора, умонастроения, интенции самой семьи или, как необходимый минимум, родительского ядра» [3, с.19]. На основании обзора литературы можно выделить несколько факторов, определяющих устойчивые культуры в России (и в других странах), в том числе: использование и сохранение родного языка, формы существования, жилище (кочевое, сельское, городское, временное), разнообразие стилей жизни, мобильность, средства коммуникации, контроль судьбы, удаленность между центром и

периферией, местный патриотизм, участие в глобальных культурах.

Материалы и методы исследования. В нашем исследовании наряду с качественным методом социологического анализа – глубинным интервью, обобщением и классификацией, применен метод социального проектирования. Основываясь методологически на модели экосистемы семьи Саралиевой З.М., мы спроектировали концептуальную модель устойчивости экосистемы долголетней якутской семьи в пространственном, временном, этическом и социальном параметрах.

Сравнительные лонгитюдные социологические исследования межпоколенческих отношений в Якутии, проведенные под руководством Л.М. Дробижевой [4], выявили, что у молодого и старшего поколений ключевые ценности совпадают: наиболее важными условиями счастья и та, и другая группы считают создание и наличие хорошей семьи (для молодежи это даже более важно), и обеспеченная жизнь.

Семейная культура якутского народа традиционно характеризуется по месту жительства, по экологическим ресурсам среды обитания, по составу семьи, исходя из ценности чадолубия и почитания пожилых, внутрисемейной экосистемы отношений, и концентрируется на условиях социализации детей. Якутское традиционное семейное устройство выделяло типы семей по материальному достатку, судя по существующим понятиям, особо внимательно относились к степени бедности, выделяя качество питания и возможности обеспечения самостоятельного пропитания. Нищета определялась именно самообеспечением пищей, и его невозможность приводила к подключению институтов общественного призрения различными способами. Общественный статус семьи определялся уровнем благополучия и полезного влияния на самоуправление сородичей и общины [5, с.73-79].

В настоящее время наиболее активную социальную роль в обществе имеют «Сис ыал» – опорная семья, имеющая значительные материальные возможности и широкий круг родственников, и «Ытык ыал» – почитаемая, уважаемая семья, сохраняющая духовное наследие предков.

В качестве модельного якутского села нами было определено село Толон Бахсытского наслега Чурапчинского улуса (района), которое располагается в 140 км от города Якутска и в 100 км от районного центра. В селе, по состоянию на 01.01.2019 г., проживают около 500 жителей, из них детей школьного возраста – 67 (школа является малокомплектной и имеет 11 классов). Население состоит преимущественно из жителей среднего и зрелого возраста, от 25 лет до 70. Долголетних пожилых семей нет, как нет и жителей старше 80 лет, что в наше время характерно для сельских поселений Якутии.

Население села характеризуется постоянством своего местожительства. В результате чего нами выявлены 6 семей с расширенным типом. Они подпадают под наше определение «модельной семьи». Эти семьи являются крепкими хозяйственниками, имеют свои большие сенокосные угодья, содержат крестьянские хозяйства во многом благодаря именно кровно-родственным отношениям.

Результаты исследования. С целью исследования концептуализации жизненного мира долголетних пожилых семей эмпирическим путем, нами разработан и реализован социальный проект «Сис ыал» («Модельная сельская семья») [6, с.299]. Анализ факторов и условий долголетия семей выявил тесную связь длительности стажа совместного проживания от ценностей традиционной модели семьи, передаваемой этнопедагогическими установками.

Нами составлена классификация видов семей, определенных специальными понятиями в традиционной культуре народа саха.

Таблица 1. – Классификация видов семей в традиционной культуре саха

№№	Вид семьи на языке саха	Пояснение на русском языке
1. По признаку пространственной локализации		
1	Илин ыал	Семья, живущая на восточной стороне местности
2	Арҕаа ыал	Семья, живущая в западной части села
3	Хоту ыал	Семья, живущая в северной части села
4	Соҕуруу ыал	Семья, живущая в южной части села
5	Алаас ыала	Семья, живущая отдаленно, на природном ландшафте – алас
6	Сайылык ыала	Семья, живущая на летнике, в летнем доме
7	Тыа ыала	Сельская семья, наследная семья
8	Куорат ыала	Городская семья

Продолжение таблицы 1

№№	Вид семьи на языке саха	Пояснение на русском языке
9	Тайҕа баһын ыала	Семья, живущая возле тайги
10	Үрэх баһын ыала	Семья, живущая обособленно в верховьях реки, вдалеке от других семей
11	Дойду ыала	Семья, состоящая из членов семьи из центральной части ойкумены якутского расселения
12	Дойду ортого ыаллар	Семья, живущая в центре села, местности
13	Сириттэн тэйбэтэх ыал	Семья, постоянно живущая в одной местности, никогда не переезжавшая
14	Көс ыал	Кочевая семья
2. По укладу семьи		
1	Удьуор ыал, саха ыала	Родовитая, породистая семья
2	Төрүт ыал	Коренная семья, имеющая древние корни на данной местности
3	Утумнаабыт ыал	Семья, унаследовавшая, сохранившая какие-либо традиции, преемственности, непрерывно ведущая какой-либо семейный промысел, виды традиционного искусства, хозяйственной деятельности
4	Эйэлээх ыал	Мирно живущая семья
5	Дьоллоох ыал	Счастливая семья
6	Кэпсээннээх ыал	Общительная семья
7	Иирсээннээх ыал	Скандальная, конфликтная семья
8	Чэнчис ыал	Опрятная, чистоплотная
9	Чанчарык ыал	Неухоженная семья, нечистоплотная
10	Кэтэх хаһаайыстыбалаах ыал	Семья, владеющая частным, подсобным хозяйством
11	Бас билэр дьиэлээх, сирдээх ыал	Семья, владеющая собственным домом, земельным наделом
3. По ведущим нравственным ценностям		
1	Күбэ ыал	Скупая семья, которая отличается крайней бережливостью еды даже для своего питания, граничащей с жестокостью, жестокосердием и скупердьяйством
2	Ыалдьытымсах ыал	Гостеприимная семья
3	Аймаҕымсах ыал	Семья, приветливая к родственникам, помогающая им
4	Хоһоһумсах ыал	Гостеприимная семья
5	Күтүр ыал	Жадная семья
6	Дэлэй ыал	Щедрая семья
7	Көнөс ыал	Прижимистая семья
8	Чэнчис ыал	Опрятная, чистоплотная в моральном плане семья
9	Оҕо турар ыала	Многодетная семья
10	Оҕо турбат, оҕо тохтообот ыала	Бездетная семья, дети которой умирают в раннем детстве
11	Сүөһү-ас кэлэр ыала	Семья, крепко держащая плодовых домашних животных
12	Сүөһү биэрбэт ыала	Семья, в которой не приживается домашний скот, хозяйство
13	Бардам, аһара кэччэгэй ыал	Властная, эгоцентричная семья
14	Көстүбэт (абааһы, иччи) буулаабыт ыала	Семья, в которой живет нечистая сила
15	Куһаҕан удьуордаах ыал	Семья с плохой наследственностью
4. По уровню материального достатка		
1	Дьадангы ыал	Бедная семья
2	Быстарбыт ыал	Нуждающаяся (временно) семья, особенно после трудной зимовки
3	Буорайбыт иэдэйбит ыал	Слабая (утратившая прежнюю силу мощь)
4	Тийиймэт, кыаммат ыал	Бедная, неимущая
5	Киэһэ аһыра суох ыал	Бедная семья, у которой нет ежедневных запасов еды
6	Эрэйдээх ыал	Трудная, многострадальная семья, не выполняющая наказания сообщества
7	Эстибит ыал	Исчезнувшая, пропавшая семья из-за непреодолимых обстоятельств
8	Кыһалҕалаахтык олорор ыал	Семья, живущая в нужде, бедно
9	Ньир-бааччы ыал	Семья состоятельная, живущая в полном достатке
10	Сэниэ ыал	Зажиточная
11	Орто сэниэ	Семья средней зажиточности

Продолжение таблицы 1

№№	Вид семьи на языке саха	Пояснение на русском языке
12	Кыахтаах ыал	Обеспеченная, материально благополучная семья
13	Байылыат, баай ыал	Богатая семья
14	Иэдэйбит –	Бедствующая (оказавшаяся в затруднительном положении)
5. По общественному статусу		
1	Арахсыбыт ыал	Семья с разведенными супругами
2	Дьохун	Почтенная, достойная
3	Төрүөхтээх ыал	Многодетная семья со здоровыми, способными детьми
4	Удьуор ыал	Родовитая, имеющая старые корни, притягивающие таких же родовитых невесток и зятьев
5	Дьохун ыал	Благополучная семья, члены семьи которой берегут родовую фамилию
6	Мааны ыал	Уважаемая, почтенная семья
7	Бастын ыал	Лучшая, передовая, выдающаяся семья
8	Сис ыал	Опорная, имеющая широкие материальные возможности, члены семьи которой являются опорой сообщества
9	Тэнийэн эрэр, байбыт, кэнээбит аҕа/ийэ ууһа	Семья, создавшая крупное родовое дерево потомков, создавших благополучные семьи
10	Быстан эрэр аҕа/ийэ ууһа	Нисходящая родовая ветвь, семьи которой разрушаются
11	Киһи сылдыбыт ыала	Семья, к которой никто не ходит в гости, в силу ее социальной несостоятельности
12	Ытык ыал	Почитаемая, уважаемая семья, несколько поколений которой внесли вклад в развитие сообщества
13	Суорумньунан холбоспут ыал	Созданная по сватовству
14	Утум салҕааччы ыал	Семья, дети которой становятся продолжателями родового наследия
6. По составу семьи		
1	Оҕото суох ыал	Бездетная
2	Эдэр ыал	Молодая
3	Кырдыаҕас ыал	Почтенная (давно живущая, бывалая), состоящая из пожилых супругов
4	Кырдыаҕастаах ыал	Семья с пожилыми людьми
5	Тулаайах ыал (көрөрө-харайара суох хаалбыт кырдыаҕас ыал)	Семья пожилых супругов, оставшихся без кормильца
6	Толору ыал	Полная семья
7	Агардас ийэлээх ыал	С одинокой матерью
8	Агардас аҕалаах ыал	С одиноким отцом
9	Соҕотох кырдыаҕас	Одинокий пожилой человек
10	Кииринньэн ийэлээх ыал	Семья с мачехой
11	Кииринньэн аҕалаах ыал	Семья с отчимом
12	Кэргэнни буолбатах аймахтар, биригэ төрөөбүттэр ыал буолан олоруулар	Близкие родственники, не создавшие семьи, живущие совместно
13	Иитиэх оҕолоох ыал	Семья с приемным ребенком
14	Элбэх оҕолоох ыал	Многодетная семья
15	Хаан булкуспут, холбоспут ыала	Разнонациональная семья
16	Тэнийбит ыал	Плодовитая, давшая много потомства
17	Ийэтин-аҕатын оннугар сиэннэрин иитэр ыал	Семья, воспитывающая внуков вместо родителей
18	Халын аймахтаах ыал	Семья, у которой много родственников

Таким образом, нами выявлено 85 типов семей, сгруппированных по 6 критериям, характеризующих ведущие основы якутского этнического семействования. Все эти виды в настоящее время реально существуют и занимают

соответствующее место в иерархии социальной структуры сельского социума. Сохраняются и исторически выработанные механизмы самоорганизации социума, помогающего нуждающимся семьям.

Проект имеет целью выявление почитаемых, авторитетных семей в селах, придание им социального статуса «Модельной сельской семьи» для пропаганды предпочтительных семейных ценностей, внедрения семейного предпринимательства и благотворительности, расширения влияния семьи в местных сообществах, поддержки долголетних пожилых семей.

Однако в современной социальной политике используются иные категории семей, выделенных для оказания финансово-экономической поддержки: молодые, приемные, многодетные, сельские, кочевые, студенческие, мигрантов, малообеспеченные, пожилые люди, нуждающиеся в социальном обслуживании и т.д. Выделенные нами типы семей в большей степени соответствуют критериям качества семьи как экосистемы, определенные нижегородской школой социологов под руководством З.М.Саралиевой [7].

Нами проведено глубинное интервью с жителями села как с постоянно проживающими, так и с теми, кто недавно обосновался в селе, с целью выявления авторитетных семей с точки зрения экономической, морально-нравственной и обладающей крепкими родственными отношениями. В результате исследования определилось, что в селе Толон проживают шесть семей, которые подпадают под модельную семью «Сис ыал». Эти семьи являются крепкими хозяйственниками, имеют свои большие сенокосные угодья, содержат крестьянские хозяйства, молоко сдают на переработку в местный молочный цех, а мясо крупного рогатого скота и лошадей сдают в централизованный улусный СХПК «Чурапча». Некоторые из них круглогодично нанимают работников, другие набирают дополнительных работников летом в сезон сенокоса.

С экономической точки зрения, все шесть семей, которых земляки причислили к модельной семье «Сис ыал», являются состоятельными в данном социуме, работая на своих земельных угодьях, используют свою сельскохозяйственную технику, обеспечивают односельчан сезонной работой. Члены этих семей соглашаются с тем, что их семьи могут быть признаны модельной семьей по умению вести свое хозяйство, быть примером для других по организации труда семьи, самообеспечения молочно-мясной и овощной продукцией, сеном и дровами, оказывая регулярную помощь своим родственникам и землякам. Модельные семьи прививают своим детям уважение к сельскохозяйственному труду,

обучают навыкам предпринимательства, тонкостям семейного бизнеса.

Морально-нравственные основы модельной семьи проявляются в любви и уважении друг к другу, во взаимоподдержке в трудных жизненных ситуациях, в любви к своим старикам и детям, в передаче семейных ценностей детям и внукам, в воспитании новых членов семьи согласно экосистеме семьи [8]. А это есть область внутрисемейных отношений, которая является основой для взаимоотношений с внешним для семьи миром – с дальними родственниками, с односельчанами.

Внешний мир играет свою роль в формировании понятия модельной семьи, устанавливает свои требования и представления [9]. И в этом плане, отношение односельчан к некоторым модельным семьям различается, оценивая в качестве «Сис ыал» не саму первичную семью, а расширенную семью. И сами модельные семьи склонны включать в понятие «моя семья» расширенную семью, включающую чуть ли не три поколения своих родственников. Так, семья Н., не причисляет себя к модельной семье «Сис ыал», объясняя это тем, что «некоторые мужчины – родственники не имеют постоянной работы, живут на иждивении родителей и жен, позорят семью».

В другой, с точки зрения односельчан, модельной семье, отец семейства ведет «не совсем здоровый образ жизни, дети не смогли получить образование, поэтому возвращаются и работают у отца», а третья семья «все меряет в деньгах, никому бесплатно не поможет».

Все участники глубинного интервью уверены в том, что «авторитетная семья – это семья с большим числом родственников», что «семьи без родственников не бывает». Действительно, все названные семьи являются многочисленными, при этом даже в условиях села, где вроде бы все являются друг другу родственниками, эти семьи четко определяют круг «своих родственников». Именно этот круг «своих родственников» проявляет свое сплочение и единение, когда необходимо, в праздники, в будни и трудных жизненных ситуациях. Именно это семейно-родственное единение проявляется ярко во время таких событий, как выборы главы и депутатов сельского совета, во время организации национальных праздников, традиционных видов охоты.

Заключение. Таким образом, экосистема модельной семьи может быть рассмотрена в фокусе понятия клановости и крепких родственных отношений. Экосистема сельской семьи отличается множеством аспектов, еще не

ставших предметом научного исследования. Концептуализируя жизненный мир семьи в его повседневности, мы выявили и определили модельные семьи на примере одного сельского поселения.

Наше исследование подтвердило, что «Модельная семья» («Сис ыал») является опорой для устойчивости и благополучия молодых семей. Кроме того, активные, деятельные модельные семьи вносят позитивный вклад для развития своего села, района, республики.

Проект «Сис ыал» («Модельная сельская семья») мотивирует на создание и сохранение самобытного и социально-культурного мира ресурсно сильных семей села. Этот мир и является жизненным миром семьи, который образуется посредством семейно-родственных и социально-конкурирующих взаимодействий и взаимоотношений между людьми и социумом

[10]. Проект «Сис ыал» – это способ организации семейной жизнедеятельности людей.

Проект «Сис ыал» может быть тиражирован с практической целью сохранения и социальной поддержки устойчивых семейных ценностей, восстановления местностей родового проживания и разработки карты расселения родов наслега, что будет способствовать ревитализации родовых угодий как основы для сбережения ныне живущим и будущим поколениям своих исконных земель, укрепления связи с местом проживания.

Проектный подход в исследовании экосистемы модельной семьи позволяет изучить современные сельские семьи в динамике и может быть применен в анализе факторов трансформации института семьи и сконструировать семейную политику на местном и региональном уровнях.

Литература:

1. Чеканова Э.Е. Социальное конструирование старости в современном обществе: автореф. ... д-ра социол.н.: 22.00.04 / Чеканова Элла Евгеньевна. - Саратов, 2005.
2. Бестужев-Лада И.В. Семья вчера, сегодня, завтра / И.В. Бестужев-Лада. - М., 1979. Большая семья. Матери-героини Республики Саха (Якутия). - Якутск: Сахаполиграфиздат, 1996-1998.
3. Семейная экосистема человека: монография / З.Х. Саралиева, Г.Л. Воронин, С.А. Судьин, Д.А. Шпилев [и др.]. - Н. Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2018.
4. Идентичность и консолидационный ресурс жителей Республики Саха (Якутия) [Электронный ресурс]. - М.: Институт социологии РАН, 2012. - 97 с. - Режим доступа: http://www.isras.ru/inab_2012_04.html
5. Винокурова У.А. Воспитание личности в традиционной и современных семьях народов Севера / У.А. Винокурова // Семья у народов Северо-Востока. - Якутск: ЯФ СО АН СССР, 1988. - 112 с.
6. Барашкова К.Д. Модельная сельская семья («Сис ыал») как способ самоорганизации пожилой

семьи / К.Д. Барашкова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология. - 2020 - Т. 20. - Вып 3.

7. Жизненные миры современной российской семьи: монография / З.Х. Саралиева, В.А. Блонин, Н.Ю. Егорова [и др.]. - Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2015. - 264 с.

8. Вольфсон С.Я. Семья и брак в их историческом развитии / С.Я. Вольфсон. - М.: Госизсоцэкгиз, 1937.

9. Елютина М.Э. Стратегия выживания пожилой семьи: колл. монография / М.Э. Елютина // Интегрированная старость: практики социального участия / М.Э. Елютина, П. Тейн, П.П. Великий и др. - Саратов, 2007.

10. Метельская К.С. Семья как форма реализации жизненного мира человека / К.С. Метельская // Вестник Нижегородского гос. университета им. Н.И. Лобачевского. Серия социальные науки. - 2007. - № 2(7).

References:

1. Chekanova E.E. Social construction of old age in the modern society: author. ... Doctor of Sociology: 22.00.04 / Chekanova Ella Evgenievna. - Saratov, 2005.
2. Bestuzhev-Lada I.V. Family yesterday, today, tomorrow / I.V. Bestuzhev-Lada. - M., 1979. Big family. Mother-heroines of the Republic of Sakha (Yakutia). - Yakutsk: Sakhapoligrafizdat, 1996-1998.
3. Family human ecosystem: monograph / Z.Kh. Saraliev, G.L. Voronin, S.A. Sudin, D.A. Shpilev [and others]. - N. Novgorod: NISOTs Publishing House, 2018.
4. Identity and consolidative resource of residents of the Republic of Sakha (Yakutia) [Electronic resource]. - M.: Institute of Sociology RAS, 2012. - 97 p. - Access mode: http://www.isras.ru/inab_2012_04.html
5. Vinokurova U.A. Personality upbringing in

traditional and modern families of the peoples of the North / U.A. Vinokurova // Family among the peoples of the North-East. - Yakutsk: YaF SO AN SSSR, 1988. - 112 p.

6. Barashkova KD Model rural family ("Sis yal") as a way of self-organization of an elderly family / K.D. Barashkova // Messenger of the Saratov University. New episode. Sociology series. Political science. - 2020 - T. 20. - Issue 3.

7. The life worlds of the modern Russian family: monograph / Z.Kh. Saraliev, V.A. Blonin, N.Yu. Egorova [and others]. - N. Novgorod: Publishing house of NNSU, 2015. - 264 p.

8. Wolfson S.Ya. Family and marriage in their historical development / S.Ya. Wolfson. - M.: Gosizsocekgiz, 1937.

9. Elyutina M.E. Survival strategy for the elderly family: collective monograph / M.E. Elyutina // Integrated old age: practices of social participation / M.E. Elyutina, P. Thain, P.P. Veliky and others - Saratov, 2007.

10. Metelskaya K.S. Family as a form of realization of the human life world / K.S. Metelskaya // Messenger of the Nizhny Novgorod State. University named after N.I. Lobachevsky. Social Science Series. - 2007. - № 2 (7).

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы

Сведения об авторах:

Винокурова Ульяна Алексеевна (г. Якутск, Россия), доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и управления персоналом, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова.

Романова Оксана Дмитриевна (г. Якутск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и управления персоналом, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова.

Барашкова Клавдия Дмитриевна (г. Якутск, Россия), старший преподаватель кафедры социологии и управления персоналом, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова.



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

2020, №6 (143)

Официальный сайт: [http:// kp-journal.ru](http://kp-journal.ru)

E-mail: kpj07@mail.ru

Дата выхода в свет 25.12. 2020. Форм.бум.60*84*1*8
Бумага офсетная. Печать ризографическая.
Усл.печ.л.35. Тираж 200. Заказ 1311/1

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
